

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Adéla Stránská

Spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi

The Satisfaction of Teacher Education Students with Online Pedagogical
Internships

Bakalářská práce

Praha 2021

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jan Gruber, Ph.D.

Prohlašuji,

že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá spokojeností studentů s online pedagogickými praxemi, konkrétně faktory, které udávají pocíťovanou kvalitu online pedagogických praxí a ovlivňují spokojenost studentů s jejich průběhem. Práce vymezuje učitelskou profesi s důrazem na přípravu studentů učitelství a rozvoj jejich profesní identity, dále se zaměřuje na praktickou přípravu učitelů a její problémy v českém vzdělávacím kontextu. Pozornost je věnována spokojenosti studentů učitelství s pedagogickými praxemi a subjektivním ukazatelům jejich kvality. Poté jsou identifikovány aspekty pedagogických praxí, které udávají jejich pocíťovanou kvalitu a ovlivňují spokojenost studentů s jejich průběhem na základě poznatků, které souvisí s povahou praktické přípravy učitelů. Tyto poznatky jsou propojeny se specifiky online podoby pedagogických praxí a online výuky. Součástí této práce je kvalitativní empirické šetření, které cílí na identifikaci faktorů ovlivňujících spokojenost studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s online pedagogickými praxemi.

Klíčová slova: praktická příprava učitelů, pedagogická praxe, online pedagogická praxe, studenti učitelství, spokojenost studentů učitelství

Abstract

The bachelor thesis deals with teacher students' satisfaction with online pedagogical internships. The factors that indicate the quality of online pedagogical practices and affect students' satisfaction with them are identified in the following paper. Firstly, it defines the teaching profession with emphasis on the practical professional preparation of teacher students and the development of their professional identity. It is followed by describing teacher training and its problems in the Czech educational context. Furthermore, the paper pays attention to the satisfaction of student teachers with pedagogical practices. It identifies aspects of pedagogical internships that indicate their perceived quality and influence students' satisfaction with them. Then the specifics of online pedagogical practices and synchronous online teaching are described in the mentioned context. The qualitative empirical study, which aims to identify the factors that affect student satisfaction with online teaching internships at the Faculty of Education, Charles University, is included.

Key words: practical teacher education, pedagogical internship, online pedagogical internship, teacher education students, teacher education students' satisfaction

OBSAH

0 Úvod.....	6
1 Profese učitele	8
1.1 Profesní identita studentů učitelství	10
1.2 Praktická příprava učitelů v České republice	12
2 Spokojenost studentů s pedagogickými praxemi	16
2.1 Subjektivní ukazatele kvality pedagogických praxí	19
2.2 Identifikace aspektů ovlivňujících spokojenost studentů s pedagogickými praxemi	20
2.1.1 Cviční učitelé.....	21
2.1.2 Řízení třídy studenty praktikanty	22
2.1.3 Reflexe a sebereflexe studentů	23
2.1.4 Vztah studenta s žáky	25
3 Online pedagogické praxe	27
3.1 Specifika synchronní online výuky	28
3.2 Strategie úspěšné online výuky	29
4 Empirické šetření – Identifikace faktorů ovlivňujících spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi	31
4.1 Metodika empirického šetření	31
4.2 Analýza empirického šetření	35
4.3 Výsledky a interpretace empirického šetření	37
4.3.1 Online forma pedagogických praxí	37
4.3.2 Faktory ovlivňující spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi	38
5 Diskuse	44
6 Závěr.....	48
7 Soupis bibliografických citací	51
8 Přílohy	57
Příloha A Polostrukturovaný rozhovor	57
Příloha B Prosba o účast na empirickém šetření.....	59

0 Úvod

Studenti učitelství, kteří se připravují na budoucí profesi učitele a tvoří specifickou skupinu studentů, po dokončení jejich pedagogické přípravy budou mít důležité a jedinečné postavení ve společnosti. Jejich působení v profesi učitele na žáky a studenty bude ovlivňovat znalosti, hodnoty a normy budoucích generací. V České republice je možné studovat učitelství na více než devíti fakultách a také v rámci programů celoživotního vzdělávání učitelů. Jejich účelem je zajištění komplexní pedagogické přípravy učitelů, na kterou jsou kladeny sociální, ale i zákonné nároky. Význam přípravy učitelů dokládá také nutnost získání učitelské kvalifikace v akreditovaných programech. Tato bakalářská práce se specificky zaměřuje na studenty učitelství pro 2. stupeň základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, na jejichž kvalifikaci jsou kladeny nároky související se specifiky náplně práce na základních i středních školách.

Praktická pedagogická příprava představuje specifickou složku pedagogické přípravy, protože studentům učitelství zprostředkovává první kontakt s věcnými, sociálními i materiálními podmínkami profese učitele. Je významným činitelem v rámci tvorby učitelské identity studenta praktikanta a jeho sebevnímání v profesi, navíc ho prakticky připravuje na jeho vlastní vstup do profese. Praktická příprava a její vhodná podoba je v českém vzdělávacím kontextu předmětem dlouhodobé odborné diskuse, protože napříč fakultami, které připravují budoucí učitele není jednotná. V kontextu pandemie způsobené nemocí covid-19 se v České republice vzdělávání kompletně přesunulo do distanční podoby na více než čtyřicet týdnů. Na způsobené změny reagovali školy, jejich vedení i učitelé ve formě transformace vzdělávacích aktivit do online podoby, pedagogické praxe nevyjímaje. Tímto začala transformace napříč primárním, sekundárním i terciálním vzděláváním, která dle některých autorů povede k postupné normalizaci a rozšíření distančního vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je identifikovat faktory, které udávají pocíťovanou kvalitu povinných online pedagogických praxí a ovlivňují spokojenost studentů učitelství s jejich průběhem, na základě poznatků, které souvisí s povahou praktické přípravy učitelů a se specifiky online podoby pedagogických praxí. Cílem empirického šetření je identifikace faktorů, které ovlivňují spokojenost studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s online pedagogickými praxemi, a to z hlediska vnímání aspektů online pedagogických praxí samotnými studenty učitelství.

Práce je členěná do šesti kapitol. První kapitola vymezuje profesi učitele a zabývá se jejím postavením v současné české společnosti, zároveň se věnuje rozvoji profesní identity studentů učitelství, který přímo souvisí s jejich prvními praktickými zkušenostmi. Postavení profese učitele v české společnosti a činitelé v tvorbě identity studentů učitelství jsou zásadní pro pochopení důležitosti vhodné pedagogické přípravy, a především její praktické části. Proto je v této kapitole také reflektován současný stav praktické složky pedagogické přípravy v České republice a jsou nastíněny její hlavní problémy.

Na první kapitolu navazuje druhá, která je věnovaná tématu spokojenosti studentů učitelství s pedagogickými praxemi a subjektivním ukazatelům kvality pedagogických praxí. V této kapitole jsou identifikovány aspekty pedagogických praxí, které udávají jejich pocíťovanou kvalitu a ovlivňují spokojenost studentů učitelství s jejich průběhem. Na základě poznatků z českých a zahraničních studií se jedná o cvičné učitele, řízení třídy studenty praktikanty, reflexe a sebereflexe studentů a vztah studentů s žáky.

Ve třetí kapitole je rozebrán nový fenomén, tedy online podoba pedagogických praxí, která reaguje na situaci způsobenou pandemií nemoci covid-19. Kapitola se tedy vedle online podoby pedagogických praxí, věnuje také specifickým a strategiím úspěšné synchronní online výuky. Specifika a strategie online výuky jsou zpracována v kontextu potřeb a možností učitelů i žáků. Čtvrtá kapitola obsahuje kvalitativní empirické šetření, které identifikuje faktory ovlivňující spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi. Data získává metodou polostrukturovaných rozhovorů a analýzou reflektivních dokumentů z online pedagogických praxí studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Práce vychází především z odborné české literatury, ale je doplněna o poznatky z aktuálních zahraničních studií, které reflektují daná témata. Postavení profese učitele v současné české společnosti, rozvoj profesní identity studentů učitelství a specifika praktické učitelské přípravy jsou reflektovány především na základě české odborné literatury autorů Průchy, Vašutové, Bendla, Lojdové, Urbánka, Strouhala, Koří a dalších. Zásadním zdrojem pro identifikaci aspektů udávajících pocíťovanou kvalitu pedagogických praxí a ovlivňujících spokojenost studentů s jejich průběhem byly knihy Vlčkové et al. z let 2015 a 2020. Tato témata doplňují zahraniční odborné studie a empirická šetření, která byla získávána především z portálu UKAŽ. Zároveň jsou využita data z vládních zdrojů či mezinárodních organizací, jako například z MŠMT, MPSV, Ofstedu a UNESCO. Data k online pedagogickým praxím a online výuce nejsou předmětem dostupné české literatury, a tak byla získávána kompletně ze zahraničních odborných knih a studií.

1 Profese učitele

Profese učitele má již od antického období své specifické postavení ve společnosti, protože žádné vzdělávání nemůže proběhnout bez vzdělavatele, který přímo vyučuje nebo vyučovací obsah tvoří (Průcha, 2017, s. 172). Profese učitele, která svou podstatou nese velkou odpovědnost, protože ovlivňuje budoucí generace „... byla vždy chápána spíše jako poslání.“ (Vašutová, 2007, s. 10) Strouhal (2016, s. 10–11), který stejně jako Průcha (2017, s. 172) náplň a poslání učitelské profese vnímá jako filozofické téma a jako staletí studovaný a vyvíjející se koncept, upozorňuje, že je třeba se učitelstvím a jeho obsahy stále zabývat, a to například v kontextu transformace pojetí a vnímání vzdělávání, které nyní reaguje na mnohé aspekty soudobé společnosti. Učitelství je tedy profese s velmi komplexní náplní, která vyvolává mnohé otázky, protože reaguje na kulturní, sociální, ekonomické, ale i individuální potřeby společnosti (Strouhal, 2016, s. 10–11). Vašutová (2007, s. 14) navíc vnímá, že současný sociální vývoj ovlivňuje učitelství a profesi učitele a klade na ně nároky na dalších čtyřech úrovních, a to na úrovni mezinárodní, celostátní, regionální a lokální.

Dle Průchy, Mareše a Walterové (2013, s. 326) je klíčovým a stěžejním činitelem ve vzdělávání právě učitel, který nese odpovědnost za proces vzdělávání, v jehož rámci správným způsobem spolupracuje s žáky a reaguje na prostředí, ve kterém edukace probíhá. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících stanovuje, že učitel je pedagogický pracovník, který „... koná přímou vyučovací, přímou výchovnou ... činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání.“ (Česko, 2004, § 2 odst. 1) Pojem pedagog je používán jako synonymum pro učitele, ale je také užíván v kontextu pedagogické teorie, jedná se pak o odborníky v dané oblasti (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 188). Profese pedagogického pracovníka je chápána více obecně, pedagogickým pracovníkem je každá osoba, která vykonává pedagogickou činnost, nejedná se však pouze o učitele (tamtéž, s. 197).

Dle Průchy (2017, s. 178) jsou učitelé velmi heterogenní skupinou. V rámci učitelské skupiny se setkáváme s různým množstvím učitelů na různých stupních škol, ale i v rámci jednotlivých aprobací. Dále se liší například věkem i pohlavím v jednotlivých učitelských oborech (tamtéž). Všeobecně je však české školství dlouhodobě feminizováno, což se projevuje již od pregraduální přípravy učitelů, kdy se na učitelských oborech setkáváme především se studentkami (Vašutová, 2007, s. 19). Dále se profesní skupina učitelů liší dle fází profesního vývoje, které mají svá specifika, je jimi:

- „volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)“;

- „profesní start (vstup do povolání)“;
- „profesní adaptace (první roky v povolání)“;
- „profesní vzestup (kariéra)“;
- „profesní stabilizace nebo profesní migrace (změna učitelského povolání)“;
- „profesní vyhasínání“ (Průcha, 2017, s. 202).

Průcha, Mareš a Walterová (2013, s. 222) řadí volbu profese a studium na vysoké škole do fáze vzdělávací a teprve nadcházející stádia řadí do profesní dráhy učitele. Kontrastně například Vlčková et al. (2015) a Coward et al. (2015) vnímají studenty učitelství jako začínající učitele, kteří získávají své první praktické zkušenosti a potýkají se se stejnými problémy jako učitelé začínající. Vzhledem k zaměření této práce je student učitelství chápán jako učitel začínající, který má svá specifika.

Postavení učitele ve vzdělávacím procesu a ve společnosti klade na budoucí učitele a jejich vzdělání mnohé požadavky, které mají interdisciplinární charakter (Vašutová, 2007, s. 9). Langer (2016, s. 14–15) dělí kompetence tedy znalosti a dovednosti potřebné k výkonu profese vzdělavatele do tří oblastí zahrnujících odborné znalosti, metodické dovednosti a osobnostní neboli vnitřní předpoklady. Vedle odborných kompetencí, které zajišťují kvalitu vzdělávacího procesu, musí také vhodně rozumět svému povolání, přistupovat k němu odpovědně a spoluvytvářet nové poznatky z profesního prostředí (Strouhal a Kořa, 2016, s. 10; Vašutová, 2007, s. 9). Formální a právní požadavky pro výkon profese učitele jsou stanoveny zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Může jím být člověk, který „... je plně způsobilý k právním úkonům; má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; je bezúhonný; je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka ...“ (Česko, 2004, § 3 odst. 1)

Jak vyplývá z již uvedeného, učitel je v českém vzdělávacím kontextu právem upravené povolání, na jehož výkon je třeba splnit zákonné požadavky, které vycházejí ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Budoucí učitelé v závislosti na stupni školy a zaměření jejich učitelské působnosti musí získat žádoucí odbornou pedagogickou kvalifikaci studiem (Česko, 2004, § 22 odst. 1). Odbornou kvalifikaci učitelé dle uvedeného zákona mohou získat studiem v akreditovaném magisterském studiu nebo v akreditovaném studiu pedagogiky, pokud mají vystudovaný obor, který odpovídá vyučovacímu předmětu (Česko, 2004, § 22 odst. 1). Pro učitele druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, který je předmětem této práce, platí stejné podmínky (Česko, 2004, § 8 odst. 1). Jeho náplň

práce je velmi rozsáhlá, protože obsahuje nároky na učitele jak v kontextu základní školy, tak v kontextu střední školy. Dle Národní soustavy povolání je v kompetenci tohoto učitele:

- „výchova a vzdělávání ... v rámci školního vzdělávacího programu, na jehož tvorbě se podílí“;
- „tvorba a průběžná aktualizace pedagogické dokumentace nebo tvorba a aktualizace individuálních vzdělávacích plánů ...“;
- „studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do vzdělávání ...“;
- „vzdělávání formou speciální pedagogiky ...“;
- „vzdělávání nadaných žáků a podněcování osobního vývoje žáků, diskutování o jejich pokrocích s rodiči (zákonnými zástupci) a třídním učitelem a poskytování konzultací žákům ...“;
- „hodnocení účinnosti vzdělávací a výchovné činnosti a nových vyučovacích postupů ve vzdělávání“;
- „plnění prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad žáky, vedení evidence o pedagogické činnosti a o výsledcích žáků“;
- „příprava zpráv, hodnocení žáků a jejich klasifikace; vedení ročníkových a závěrečných prací žáků, vedení evidence o pedagogické činnosti a o výsledcích žáků“;
- „komplexní vzdělávací a výchovná činnost, popř. specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie“ (MPSV, 2017, nestránkováno).

Na výkon těchto činností musí být učitel připraven během svého studia, protože po nástupu do své profese se ihned stává samostatnou jednotkou se všemi povinnostmi a s plnou odpovědností za jednotlivé body náplně své práce (Průcha, 2017, s. 208).

1.1 Profesní identita studentů učitelství

Studenti učitelství tvoří z hlediska kariéry učitele specifickou skupinu. Čelí poprvé výzvám profese učitele, stejně jako začínající učitelé, ale navíc se v tomto období potýkají s problémy souvisejícími s vynořující se dospělostí a tvořením si identity učitele (Lukas a Mareš, 2015, s. 14). Průcha rozděluje učitele dle toho v jaké fázi profesního vývoje se nacházejí, to je:

- „student učitelství“;
- „začínající učitel“;
- „zkušený učitel, učitel-expert“ (2017, s. 202).

Studenti učitelství jsou vnímáni dvěma způsoby, prvním z nich je názor, že jsou skupinou srovnatelnou se skupinou začínajících učitelů. Tento postoj zaujímají například Vlčková et al. (2015) a Coward et al. (2015), kteří se se studenty učitelství zabývají stejně jako tato práce v kontextu pedagogických praxí. Jiní autoři jako například Průcha, Mareš a Walterová (2013, s. 377) vnímají studenty učitelství jako specifickou skupinu učitelů ve vzdělávací fázi, protože ještě nedokončili své studium.

Studenti učitelství v České republice studují na devíti pedagogických fakultách a dalších fakultách poskytujících učitelské vzdělání (Průcha, 2017, s. 202–203). Studenti učitelství na sebe ve fázi studia začínají poprvé nahlížet jako na učitele a snaží se do role vžít, a to na základě představ o roli učitele (Lukas a Mareš, 2015, s. 20). Ty vyplývají z jejich vlastní zkušenosti ze školních let, kdy byli účastníky daného stupně vzdělání. Očekávají tedy od sebe jako učitelů, i od žáků jisté chování, které mají zvnitřněné (Lojdová, 2015, s. 73). Dále pak v jejich sebevnímání hrají významnou roli první praktické zkušenosti s vlastní profesí z pedagogických praxí, v jejichž rámci si osvojují zvyky a vyučovací styl cvičného učitele (Škarková, 2020, s. 139; Lojdová, 2016, s. 164; Coward et al., 2015, s. 205; Lamanauskas et al., 2016, s. 268). Tvoří si tedy svou profesní identitu, která závisí na faktorech, které vznikají v rámci interakcí s fyzickým a sociálním prostředím na pedagogických praxích. Jedná se o:

- „efektivní zkušenosti studentů praktikantů“;
- „uvědomování si úspěchů i problémů“;
- „motivaci“ (Coward et al., 2015, s. 205).

První bod referuje obecně ke zkušenosti studenta s vykonáváním profese učitele, tedy s managementem chování žáků, výuky, ale i s interakcemi s učiteli. Ve chvíli, kdy se student praktikant v této situaci ocitá, poprvé o sobě samotném uvažuje jako o učiteli (Coward et al., 2015, s. 205; Lukas a Mareš, 2015, s. 20). Druhý bod se týká reflektování vlastních výstupů studenta praktikanta a jejich efektivnosti, které vedou k tvoření profesní identity studenta praktikanta. Reflektování může probíhat individuálně či ve spolupráci s cvičným učitelem (Coward et al., 2015, s. 206; Škarková, 2020, s. 156). Poslední bod se týká motivace, která souvisí s cíli, kompetencemi, autonomií a tím, jak jsou tato očekávání nakonec uspokojena. Týká se postojů cvičných učitelů, ale i vlastních postojů studentů praktikantů k sobě samým, což udává pocity spokojenosti či nespokojenosti a také ovlivňuje to, jakým učitelem se studenti praktikanti stávají (Coward et al., 2015, s. 207).

Bendl (2011, s. 48) stanovuje funkce pedagogických praxí, z kterých je patrné, že ovlivňují a formují identitu budoucího učitele na mnoha úrovních. Týkají se propojení jeho teoretických znalostí s reálnými profesními kompetencemi, které směřují k jeho rozvoji ve spolupráci se sebou samým, s žáky, s prostředím školy a třídy, i se školským systémem. Jedná se o následující funkce:

- „motivační“;
- „postojově-transformační ...“;
- „reflektivní ...“;
- „syntetická ...“;
- „orientační ...“;
- „integrační ...“;
- „aplikační ...“;
- „diagnostická ...“;
- „poznávací ...“ (Bendl, 2011, s. 48)

První praktické zkušenosti tedy studenta vedou k rozhodnutí, zda se učitelem stát nebo z profese odejít (Škarková, 2020, s. 139). Odchod z profese učitele je nejvíce pravděpodobný právě v prvních letech vykonávání své profese (Bendl et al., 2011, s. 46). O tomto fenoménu hovoří v kontextu začínajících učitelů také Průcha (2017, s. 210). Učitelé v této fázi buď zažívají tzv. šok z reality, který může učitele vést k odchodu z profese, nebo tzv. objevování, které naopak učitele utvrdí v profesi zůstat. Významnou roli v tomto rozhodování hrají v rámci pedagogické praxe právě sociální vztahy (tamtéž). Z krátkodobého charakteru pedagogické praxe však studenti nemají dostatek času vytvořit si s žáky pevný vztah a vzbuzovat v nich autoritu, protože se někteří studenti praktikanti vzhledem ke svému nedokončenému vzdělání nepovažují za učitele s jeho pravomocemi (Lojdová, 2015, s. 67–68). A tak v případě začínajících učitelů na praxi, kteří se poprvé setkávají s třídou hraje velkou roli přístup žáků, a především cvičného učitele (Lukas a Mareš, 2015, s. 14–15).

1.2 Praktická příprava učitelů v České republice

Příprava studentů učitelství, jakožto budoucích nositelů vzdělanosti, představuje velmi komplexní a složité téma. Podoba vzdělávání budoucích učitelů určuje budoucí pojetí a podobu škol, která ovlivňuje vývoj celé společnosti (Strouhal a Kořa, 2016, s. 15–16). Na učitelskou přípravu se tedy klade stále více nároků plynoucích z diskusí odborníků, ale i médií, které tvoří propast mezi očekáváním veřejnosti a reálnou podobou učitelského vzdělávání (Jursová,

Picková a Urbánek, 2016, s. 8–9). Ačkoliv je pedagogická příprava velmi důležitá, není v českém prostředí jasně vymezen rámec profesních znalostí a dovedností učitele, proto se příprava učitelů liší napříč českými pedagogickými fakultami (Průcha, 2017, s. 175). Problémem pedagogické přípravy je určit správnou rovnováhu mezi teoretickou a praktickou přípravou, obecně však pedagogická příprava učitelů obsahuje následující složky:

- „odborně předmětová“;
- „pedagogicko-psychologická“;
- „praktická (návuk profesních dovedností)“;
- „všeobecný základ“ (Průcha, 2015, s. 138).

Pedagogická příprava se dá dále chápat jako proces, který učitele provází celou kariérou, protože zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících stanovuje povinnost pedagogických pracovníků k dalšímu vzdělávání, které zajišťuje jejich konstantní odbornost (Česko, 2004, § 24 odst. 1). Toto pojetí pedagogické přípravy v kontextu práce není relevantní, práce hovoří o pregraduální přípravě budoucích učitelů, zejména o praktické přípravě.

Praktická příprava, tedy pedagogická praxe je jednou ze základních složek pedagogické přípravy (Bendl et al., 2011, s. 42). Má za úkol integrovat teoretické poznatky z fakulty a reálnou praktickou náplň profese učitele, tak aby studenta učitelství připravila na výkon profese učitele. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 192). Představuje tedy důležitý aspekt vzdělávání a přípravy budoucích učitelů, protože je připravuje na reálné pracovní prostředí a uvádí studenty učitelství do jejich profese (Lojdová, 2016, s. 157–158). Podává studentům praktikantům komplexní představu o náplni práce a „... misi učitele.“ (Lamanauskas et al., 2016, s. 269) Průcha navíc upozorňuje na charakteristický fenomén nástupu učitele do povolání v České republice, kdy začínající učitel rovnou sám přebírá třídu s plnou odpovědností za povinnosti a aktivity učitele (Průcha, 2017, s. 208). Pedagogické praxe tedy nejen podávají celistvý obraz studentům učitelství o jejich budoucí profesi, ale jejich podoba a organizace může ovlivnit kvalitu absolventů i celou kariéru budoucího učitele, a to nejen ze subjektivního hlediska, ale také z hlediska kvality jeho práce, jeho nástupu do práce, kariérního postupu či angažovanosti v dalším vzdělávání (Jursová, Picková a Urbánek, 2016, s. 8–9).

Pedagogické praxe nemají v českém prostředí jednotný rámec a nejsou všeobecně standardizované (Jursová, Picková a Urbánek, 2016, s. 8). Bendl et al. (2011, s. 42) hovoří o nerovném postavení praktické přípravy vzhledem k dalším složkám pedagogické přípravy. Česká legislativa neupravuje ani vzdělávání či postavení cvičných učitelů, kteří studenty praxí

provází, což představuje problém z hlediska zaručení kvality pedagogických praxí (Škarková, 2020, s. 157). MŠMT (2017, nestránkováno) pouze stanovuje rámcové požadavky na studijní programy, v nichž udává povinnou časovou dotaci řízených a reflektovaných praxí. Časová dotace dohromady za bakalářské a magisterské studium učitelství pro střední školu a dohromady za bakalářské a magisterské studium učitelství pro druhý stupeň základních škol činí 720–900 hodin a zahrnuje praxe náslechové, průběžné i souvislé (tamtéž). Jejich organizace i pojetí jsou tedy v každé instituci jiné. Ačkoliv diverzita pojetí praktické přípravy učitelů nabízí porovnání a analýzu, její vhodná podoba stále zůstává nevyřešenou záležitostí a problémy pedagogické přípravy nejsou systematicky řešeny (Marková a Urbánek, 2006, s. 1).

Jursová, Picková a Urbánek (2016, s. 10–13) konfrontovaly problémy praktické přípravy mezi lety 2003–2008 na základě dostupných studií Urbánka, Šimoníka a Markové, a problémy praktické přípravy v roce 2016. Z jejich konfrontace vyplývá, že identifikované problémy učitelské přípravy v následujících oblastech se nepodařilo vyřešit:

- „koncepční a obsahová stránka učitelských praxí“;
- „oblast organizace učitelských praxí“;
- „problém podpory a financování učitelských praxí“;
- „personální zajištění učitelských praxí“ (Jursová, Picková a Urbánek, 2016, s. 10–13).

Po koncepční a obsahové stránce učitelským praxím stále chybí koncept podpory studentů učitelství na praxi jako začínajících učitelů. Problémem také zůstává nedostatečná časová dotace praxí a chybějící návaznost profesního rozvoje studenta. Dalšími kritickými body jsou podceňování sociálních a psychologických aspektů praxí a jejich kvalitní reflexe (Jursová, Picková a Urbánek, 2016, s. 10–13). V oblasti organizace učitelských praxí problémem zůstává nepřipravenost fakultních škol vyplývající z chybějícího legislativního rámce a způsob navazování spolupráce mezi fakultou a fakultní školou, která závisí na osobních vztazích. Pedagogickým praxím chybí metodická podpora a centrální supervize. Největším problémem zůstávají nedostatečné finanční prostředky fakult, které snižují připravenost cvičných učitelů a fakultních škol, na kterých praxe probíhají (tamtéž; Bendl et al., 2011, s. 42). Personální zajištění učitelských praxí je také stále nedostatečné a představuje zejména kvalifikační problém (Jursová, Picková a Urbánek, 2016, s. 10–13; Škarková, 2020, s. 157). Lamanauskas et al. (2016, s. 268) také hovoří o potřebě široké škály kompetencí cvičných učitelů. Na tuto situaci fakulty i fakultní školy reagují tvořením standardů kvality profesních kompetencí

studenta a stanovováním kritérií na pedagogické praxe, které by měli brát v úvahu i cviční učitelé (Škarková, 2020, s. 157).

V praktické pedagogické přípravě se můžeme setkat se třemi základními typy praxí, jedná se o praxe náslechové, průběžné a souvislé (MŠMT, 2017, nestránkováno). Bendl et al. (2011, s. 45) dále zmiňuje praxe pedagogicko-psychologické a asistentské. „Pedagogická praxe ... se dosud nejvíce opírá o pozorování ve školách (hospitace, náslechy) a o pedagogické/učitelské výstupy či mikrovýstupy studentů ...“ (Bendl et al., 2011, s. 43) Významnou součástí těchto praxí jsou reflexe a sebereflexe (tamtéž, s. 44). Tato práce se věnuje komplexní online souvislé praxi, která vede studenty v rámci dvou týdnů od náslechu k vlastnímu výstupu v reálné třídě, provázenou reflexí a sebereflexí.

2 Spokojenost studentů s pedagogickými praxemi

Spokojenost je obecně chápána jako subjektivní pozitivní pocity jedince opírající se o míru dosahování jeho cílů, potřeb a očekávání (Štikar et al., 2003, s. 111). Studie zabývající se komplexně spokojeností studentů s pedagogickými praxemi v České republice nejsou předmětem dostupné literatury, zabývají se především kvalitou pedagogických praxí z pohledu studentů praktikantů. V zahraničí se spokojeností studentů učitelství s praxemi lehce zabývá Kochová (2016) a komplexněji Perše et al. (2015). Kochová (2016, s. 45) pojednává o celkové spokojenosti studentů s pedagogickými praxemi na Slovensku a identifikuje aspekty praxí, které studenti vnímají negativně, jedná se spíše o organizační stránku praxí:

- „neochotní cviční učitelé“;
- „velký počet studentů praktikantů, kteří měli praxe v jedné třídě“
- „příliš dokumentace“;
- „nedostatečné vybavení praxe“;
- „nedostatek kreditů za praxi“ (Kochová, 2016, s. 45).

Perše et al. (2015, s. 167), kteří se zabývají spokojeností studentů učitelství s pedagogickými praxemi v Chorvatsku, zjistili, že spokojenost studentů s praxemi probíhajícími ve cvičných školách souvisí se spokojeností studentů s aspekty pedagogických praxí, které probíhají na úrovni fakulty. Na úrovni fakulty byla spokojenost studentů ovlivněna následujícími faktory:

- „možnost vybrat si, kde pedagogické praxe budou probíhat“;
- „forma pedagogické praxe“;
- „vhodná agenda“;
- „aktivní zapojení do výuky“;
- „instruktáž profesorů k průběhu pedagogické praxe“
- „zpětná vazba od profesorů“ (Perše et al., 2015, s. 168).

Na úrovni cvičné školy se jednalo o tyto faktory:

- „aktivní zapojení do vzdělávacího procesu“;
- „supervize a motivace od mentora“;
- „zpětná vazba od mentora“;
- „organizační aspekt praxe“ (Perše et al., 2015, s. 169).

Dle výsledků výzkumu jsou studenti na úrovni fakulty spokojeni s výběrem formy praxí, která studentům umožňuje vyzkoušení vlastní pedagogické činnosti. Nejméně jsou spokojeni

s organizačními aspekty praxí (Perše et al., 2015, s. 166). Na úrovni cvičných škol jsou spokojeni se spoluprací s cvičným učitelem a s „... možností se zapojit do školního pracovního procesu.“ (tamtéž, s. 167) Nejméně spokojeni jsou i na úrovni cvičných škol s organizační stránkou praxí, především s nemožností vybrat si instituci, ve které by praxi mohli absolvovat. Dále jsou nespokojeni s nestanovenými kritérii pro hodnocení cvičným učitelem. (tamtéž, s. 168) Obecně jsou tedy studenti více spokojeni s pedagogickými praxemi na úrovni cvičných škol než s aspekty pedagogických praxí, které probíhají na úrovni fakulty. Spokojenost s nimi spolu však souvisí, což znamená, že pokud roste spokojenost v jedné úrovni, roste spokojenost také v úrovni druhé a naopak (tamtéž, s. 170). Perše et al. tedy doporučují adopci změn v pedagogické přípravě, jako například čtenější zapojování studentů do samotné výuky a „... design mentorského hodnocení studentů praktikantů a mentorské schopnosti integrace teorie a praxe.“ (tamtéž)

Spokojenost studentů učitelství s pedagogickými praxemi, jak již bylo uvedeno, není předmětem dostupných českých studií. Avšak spokojeností v učitelské profesi se v českém kontextu zabývá například Paulík nebo Vašutová. Štikar et al. (2003, s. 111) uvádí, že pracovní spokojenost vyjadřující rozsah, do kterého se jedinec komplexně vyrovnává s podmínkami práce a přijímá své výsledky a úspěchy za vykonanou činnost, je zkoumaná od 30. let 20. století, protože ovlivňuje celkovou kvalitu života jedince i jeho fyzické a duševní zdraví. Pohledy na pracovní spokojenost, stejně jako na její vztah k pracovnímu výkonu se liší, jedná se však o koncept úzce související se sociálním a psychologickým prožíváním komplexního pracovního prostředí jedincem (Nakonečný, 2005, s. 111).

Pracovní spokojenost je ovlivňována mnohými faktory, které se vztahují k okolnostem práce. Štikar et al. v tomto kontextu hovoří o:

- „specifikách práce v určitých oblastech společenské praxe“;
- „specifikách jednotlivých profesí a prostředí, v němž jsou vykonávány“;
- „specifikách individuálních v závislosti na osobních preferencích“ (2003, s. 115).

Faktory, které ovlivňují pracovní spokojenost se dále dělí na vnější a vnitřní faktory. Vnější faktory jsou nezávislé na pracovníkovi samotném a zahrnují práci samotnou, vedení, pracovní podmínky atd. (Štikar et al., 2003, s. 114). Mezi vnitřní či osobnostní faktory se řadí věk, pohlaví, vzdělání atd. (tamtéž, s. 117). V kontextu této práce, která se zabývá spokojeností studentů s online pedagogickými praxemi, v jejichž rámci se poprvé setkávají s reálnými

pracovními podmínkami a svou budoucí profesí, je spokojenost závislá právě na specifikách profese učitele, tedy na fyzickém a sociálním prostředí, v němž je tato profese vykonávána.

Paulík (1999, s. 44–45) i Vašutová (2004, s. 53) se zabývají vnějšími faktory pracovní spokojenosti učitelů, tedy sociálními a materiálními podmínkami jejich práce. Determinanty sociálních podmínek jsou pravidelný kontakt s kolegy, vedením, žáky a s jejich rodiči (Paulík, 1999, s. 44–45). Dle Vašutové (2004, s. 53) funkčnost ve všech úrovních těchto sociálních vztahů podmiňuje spokojenost či nespokojenost učitelů s jejich profesí. Vztah učitele a žáka Paulík považuje za stěžejní faktor, ovlivňující učitelův pocit uspokojení z práce, protože tvoří atmosféru ve třídě. Reakce a aktivita žáků učiteli poskytuje zpětnou vazbu, a navíc rámci tohoto vztahu učitel může působit formativně a předávat své poznatky mladším ročníkům (Paulík, 2011, s. 87). Dle Vašutové (2004, s. 51–52) je navíc komunikace učitelů s rodiči významný aspekt, který může ovlivnit vztah žáka a učitele, proto je také velmi komplikovaný a záleží na mnoha osobnostních determinantech jako například na pohlaví, věku, vzdělání či sociální postavení rodičů.

Mezi nejdůležitější materiální podmínky ovlivňující spokojenost učitele patří fyzické prostředí školy a její vybavení (Vašutová, 2004, s. 53). Vašutová (tamtéž) dále zmiňuje v rámci faktoru fyzického prostředí školy důležitost dostatku fyzického prostoru, ve kterém by ale učitel neměl být izolovaný. Vašutová zdůrazňuje i v tomto kontextu důležitost sociálního setkávání, sdílení a přímé osobní komunikace. Dále hovoří o vybavenosti školy jako o dalším zdroji spokojenosti učitelů. Učitelé by měli mít k dispozici učební pomůcky, materiály, technologické zázemí, knihy a další. (tamtéž) Paulík (1999, s. 44) hovoří také o fyzikálních faktorech jako o důležitých determinantech pracovní spokojenosti učitelů, jedná se například o hluk, prašnost v učebnách či ohrožením infekcemi od žáků.

Lemov a Woolway (2020, s. 13–15) poukazují na skutečnost, že i když způsob učení prošel jistou transformací, důležité prvky výuky a učení se nezměnily ani v online prostředí. Jedná se především o schopnost předat vyučovanou látku, být schopen využívat možné vzdělávací nástroje a být schopen udržovat sociální vztahy (tamtéž). Proto, i když byly sociální i fyzické podmínky, se kterými se na svých praxích setkali studenti učitelství, kteří jsou předmětem této práce, podmíněny specifickostí distanční formy pedagogických praxí, faktory na ně v rámci praxe působící se nemění absolutně.

2.1 Subjektivní ukazatele kvality pedagogických praxí

Podstatou pedagogických praxí je studentům zprostředkovat zkušenosti s reálnou profesí učitele v rámci třídy, ve které interagují s žáky a cvičným učitelem, čímž vytvářejí svou novou roli (Lojdová, 2016, s. 157–158; Lamanauskas et al., 2016, s. 268). Z tohoto důvodu studenti učitelství ve své přípravě k učitelské profesi hodnotí právě praktickou přípravu jako nejvíce důležitou část jejich studia (Kochová, 2016, s. 43). A to i přesto, že studenti učitelství svoji první zkušenost v učitelské roli spíše přezívají (Lukas a Mareš, 2015, s. 17). Jsou pro ně v rámci výuky výzvou klíčové aspekty, které vedou k úspěšnému plnění výukových cílů, jedná se o řízení třídy, vnímání třídního klima a jednotlivých žáků a jejich potřeb (Lojdová, 2020, s. 120).

Samotní studenti učitelství, kteří vnímají nedostatky praktické přípravy, jsou poté s praxemi a celkově se studiem méně spokojeni a necítí se připravení na vlastní kariéru učitele, protože tyto praktické zkušenosti postrádají (Kochová, 2016, s. 46–47; Kocór, 2016, s. 143–146). Bizová a Gubricová identifikovaly pět prvků, které poukazují na kvalitu pedagogických praxí z pohledu studentů učitelství:

- „obsah praxe“;
- „organizace praxe“;
- „úroveň edukačního procesu“;
- „cviční učitelé“;
- „celkový přínos praxe“ (2016, s. 113).

Samotní studenti učitelství právě v těchto oblastech shledávají v rámci jejich pedagogických praxí nedostatky. Komplexní obsah praxe, který by studentům nabízel rozmanitost aktivit napříč celou cvičnou školou je v rámci pedagogických praxí často opomíjen, protože fakultní školy nejsou dostatečně organizované a nevědí o kompetencích praktikantů (Kochová, 2016, s. 45). Do organizace praxe jako ukazatele kvality praxí Bizová a Gubricová (2016, s. 115) zahrnují například dostatečnou časovou dotaci praxí, přiměřenou dokumentaci, načasování praxe atd. Nedostatečná časová dotace praxí studentům neumožňuje získat potřebné dovednosti (Kochová, 2016, s. 45; Kocór, 2016, s. 143). Navíc by ocenili spíše menší množství dokumentace, elektronickou formu záznamů z praxí a zlepšení instrukcí k praxím (Kochová, 2016, s. 46–47). Úroveň edukačního procesu je další klíčový aspekt, jehož ukazateli jsou „... moderní přístup k vyučování, rozmanitost edukačních aktivit, vysoká úroveň vyučování, aktivita žáků ...“ (Bizová a Gubricová, 2016, s. 116–117) Právě nedostatek volnosti a prostoru

k experimentování v rámci praktické přípravy studentům znemožňuje využívání v rámci studia získaných kompetencí (Kocór, 2016, s. 143).

Odborný přístup cvičného učitele ke svým žákům a k vyučování, dále pak otevřený a kvalifikovaný přístup ke studentům praktikantům v rámci samotné výuky, jsou dalším stěžejním ukazatelem kvality pedagogických praxí. Cviční učitelé a jejich připravenost k dávání a přijímání zpětné vazby, zapojení studentů praktikantů do výuky je pro samotné studenty velmi důležité (Bizová a Gubricová, 2016, s. 118). V rámci pedagogických praxí se však studenti mnohdy setkávají s nedostatečnou podporou cvičného učitele, jehož role je pro studenty v rámci pedagogických praxí velice důležitá. Studenti na praxi potřebují cvičného učitele, na kterého se mohou spolehnout, který jim může pomoci a který je formuje do podoby učitele (Kocór, 2016, s. 143). Právě neosobní a složitá spolupráce s cvičnými učiteli je důvodem nízké spokojenosti studentů s pedagogickou přípravou (Kochová, 2016, s. 46–47). Celkový přínos praxe je také studenty vnímán jako důležitý, avšak k často uváděným nedostatkům pedagogické praktické přípravy samotnými studenty učitelství patří zejména nedostatečné propojení teorie a praxe (Kocór, 2016, s. 143–144).

2.2 Identifikace aspektů ovlivňujících spokojenost studentů s pedagogickými praxemi

Jak již bylo uvedeno, spokojenost studentů s pedagogickými praxemi je ovlivněna faktory sociálními, materiálními, ale i organizačními a kvalitu pedagogických praxí udává obsah praxe, její organizace, úroveň edukačního procesu v rámci praxe, přístup cvičného učitele a to, jakým způsobem studenti vnímají celkový přínos praxe. Například Lojdová (2015, s. 66), Škarková (2020, s. 139), Coward et al. (2015, s. 211) v rámci pedagogické přípravy především zdůrazňují klíčovou roli cvičných učitelů, kteří v rámci pedagogických praxí ovlivňují způsob, jakým student praxe i celou budoucí profesi vnímá a jakou si tvoří profesní identitu. Lojdová (2020, s. 111) dále hovoří o řízení třídy, které zahrnuje jak řízení chování žáků, tak řízení výuky, jako o klíčovém aspektu profese učitele, proto je také velmi důležité pro studenta praktikanta, který v rámci praxí roli učitele zastává poprvé. O významu vyzkoušení si reálné profese učitele v rozmanitém rozsahu pedagogických aktivit mluví například také Kochová (2016, s. 45) a Lamanauskas et al. (2016, s. 268). Škarková (2020, s. 144), Mena et al. (2016, s. 65–66), Coward et al. (2015, s. 206) také zmiňují reflexe práce studenta učitelství na praxi jako významného činitele v rozvoji studenta praktikanta a jeho profesní identity. Lojdová (2015, s. 66) a Šalamounová (2015, s. 138) navíc hovoří také o významné roli žáků, protože i žáci vedle cvičných učitelů mají moc legitimizovat studentům učitelství jejich působnost ve třídě,

kteřá v kontrastu s mocí učitele plynoucí z role vzdělavatele a vychovatele, neplyne z oficiálního postavení studentů učitelství.

Z toho vyplývá, že hlavními klíčovými aspekty pedagogických praxí, které udávají jejich pocíťovanou kvalitu a ovlivňují spokojenost studentů učitelství s jejich průběhem jsou cviční učitelé, řízení třídy studenty praktikanty, reflexe a sebereflexe studentů a vztah studentů s žáky. Postavení cvičných učitelů je navíc specifické v tom, že hrají roli ve všech zbývajících klíčových aspektech, tedy v řízení třídy studenty praktikanty, při reflexích a sebereflexích studentů i při tvorbě vztahu studentů s žáky.

2.1.1 Cviční učitelé

Dle Lojdové (2016, s. 157; 2015, s. 66), Škarkové (2020, s. 139), Bizové a Gubricové (2016, s. 118), Lamanauskase et al. (2016, s. 266), Cowarda et al. (2015, s. 211) a dalších je cvičný učitel pro celý průběh pedagogických praxí klíčovou osobou. Vytváří studentovi vhodné podmínky pro jeho výstup, pomáhá mu překonávat obtížnou fázi nástupu do své profese a „... propůjčuje mu učitelskou roli.“ (Lojdová, 2016, s. 157–158) Přístup cvičného učitele a jeho supervize a schopnost motivovat studenty praktikanty je faktor definovaný studií Perše et al. (2015, s. 169) jako ovlivňující spokojenost studentů s pedagogickými praxemi. Cvičný učitel totiž v rámci praxe také hraje roli v utváření studentova vyučovacího stylu, protože studenti v rámci praktické přípravy zpravidla napodobují styl svého cvičného učitele, kterého vnímají jako vzor. Osvojují si, jak hodinu strukturovat, vést, jak s žáky komunikovat a vytváří si svou identitu učitele (Škarková, 2020, s. 139; Lojdová, 2016, s. 164; Lamanauskas et al., 2016, s. 268). Jen samotná přítomnost cvičného učitele ve výuce pomáhá studentům lépe zvládat průběh výuky a kázeň žáků (Lojdová, 2015, s. 75). Ačkoliv tedy student praktikant také nese odpovědnost za hladký průběh pedagogické praxe, jak uvádí Lamanauskas et al. (2016, s. 266), odborná a sociální kompetentnost cvičného učitele je zárukou dobře provedených praxí (Škarková, 2020, s. 157).

Lojdová (2016, s. 159; 2015, s. 67–68) vnímá důležitost přístupu cvičného učitele již v kontextu uvedení studenta do praxe, kdy cvičný učitel zprostředkovává studentovi praktikantovi prvotní kontakt se třídou. Dále pak klade důraz na způsob, jakým učitel usměrňuje studentovu práci v rámci praxí. Způsob, jakým cvičný učitel ke studentovi přistupuje, určuje, zda žáci budou studenta respektovat a zda se jeho moc stane legitimní (tamtéž). Lojdová v tomto kontextu stanovuje tři podoby spolupráce cvičného učitele a studenta praktikanta, které se liší dle míry autonomie studenta:

- „role partnera a role partnera“;
- „role tonoucího a role záchranáře“;
- „role černého pasažéra a role revizora“ (2016, s. 160–162).

Role partnera a partnera je charakteristická rovnocennou spoluprací cvičného učitele a studenta praktikanta, díky které společně dosahují didaktických cílů. Druhou kategorií je role tonoucího a role záchranáře, v jejíž rámci cviční učitelé studentovi pomáhají legitimní mocí pouze pokud je to potřeba. Poslední je role černého pasažéra a revizora, která je typická kontrolou cvičného učitele, která narušuje respekt žáků ke studentovi praktikantovi. Tyto role jsou závislé na přístupu a charakteristice cvičných učitelů, ale i na konkrétních situacích, které jsou proměnlivé v rámci vyučovacích hodin i v rámci průběhu praxe (Lojdová, 2016, s. 160–162). Cviční učitelé výběrem svého přístupu ke studentům praktikantům určují, zda se student praktikant cítí ve své učitelské roli kompetentní. Pokud se student praktikant v průběhu své praxe nemůže rozhodovat autonomně a jeho působnost je silně moderovaná, jeho jistota v jeho profesi klesá (Coward et al., 2015, s. 205). Zásahy cvičných učitelů do průběhu výuky navíc pozastavují dovednostní rozvoj studentů praktikantů a nabourávají jejich autonomní působení (Škarková, 2020, s. 142). Navíc, pokud má student praktikant dostatek prostoru i cviční učitelé se mohou od studentů praktikantů obohatit, například v rámci moderního přístupu a využívání technologií ve výuce (Lojdová, 2020, s. 118).

2.1.2 Řízení třídy studenty praktikanty

Řízení třídy, které zahrnuje jak řízení chování žáků, tak řízení výuky, je klíčovým aspektem v profesi učitele. Jedná se o praktickou zkušenost studentů praktikantů s jejich budoucí profesí, což na praxích velmi oceňují (Kochová, 2016, s. 43–45; Lamanauskas et al., 2016, s. 268). Perše et al. (2015, s. 167) identifikovala právě možnost aktivně se zapojit do reálného školního procesu jako faktor, který pozitivně ovlivňuje spokojenost studentů v rámci pedagogických praxí. Studenti učitelství se navíc tomuto zásadnímu aspektu v rámci pedagogických praxí učí, proto je pro ně klíčový (Lojdová, 2020, s. 111; Kochová, 2016, s. 43–45).

Na management samotné výuky jsou studenti praktikanti připraveni z fakulty, ačkoliv i v tomto aspektu je jejich práce v roli učitele omezená. Neznají schopnosti žáků, a tak je například nemohou relevantně rozdělit do skupin (Lojdová, 2020, s. 114–115). Studenti učitelství mají v rámci managementu výuky především problémy „... s nejednoznačností v instruování a s time managementem.“ (tamtéž, s. 116) Dále s plněním výukových cílů, se zapojováním všech žáků do výuky a podáváním zpětné vazby (tamtéž, s. 118). Dobře zvládnutý management

chování a vztahů ve třídě pro studenty praktikanty představuje větší výzvu. Student na praxi musí ve třídě respektovat již zavedená pravidla a zvyky cvičného učitele, které nejsou vždy explicitní (Lojdrová, 2020, s. 111). Proto cvičný učitel v rámci managementu chování, ale i výuky musí studenta praktikanta provázet a pomoci mu pochopit dynamiku ve třídě a řešit problémy (Lamanauskas et al., 2016, s. 266; Lojdrová, 2020, s. 114).

Jak již bylo naznačeno, studenti praktikanti se přirozeně přizpůsobují prostředí, a tak jsou ovlivněni tím, jak jsou přednastaveny vztahy, výuka i pravidla ve třídě, protože není ve studentově moci nastavená pravidla měnit (Lojdrová, 2016, s. 160; Lojdrová, 2015, s. 71–72). Studenti praktikanti jsou ve třídě, ve které praxe probíhá, návštěvníky, kteří jsou závislí na připsané moci od cvičného učitele či žáka (Lojdrová, 2015, s. 66). Je proto důležité, aby mezi cvičným učitelem a studentem praktikantem probíhala bezproblémová komunikace a domluva (Lamanauskas et al., 2016, s. 268). Cvičný učitel a student praktikant si musejí stanovit ve svém vztahu konkrétní hranice, které vedou studenta praktikanta k bezproblémovému řízení výuky a žáků, a žáky vedou k respektu studentů praktikantů (Škarková, 2020, s. 140; Lojdrová, 2015, s. 67).

2.1.3 Reflexe a sebereflexe studentů

Velký vliv na učení se studentů praktikantů v rámci pedagogických praxí, tedy na to, do jaké míry si osvojují pedagogické principy a dovednosti má také zpětná vazba od cvičného učitele, sebereflexe a její sdílení, protože studentovi praktikantovi pomáhají osvojovat si pedagogické dovednosti správným způsobem (Škarková, 2020, s. 140; Mena et al., 2016, s. 65–66). Reflexe a sebereflexe pedagogických situací výrazně ovlivňují profesní rozvoj studentů učitelství a vedou studenty praktikanty nejen k osvojení partikulárních výukových dovedností, ale i k osvojení obecných výukových metod, „know-how“ a logického přemýšlení o komplexních pedagogických podmínkách (Škarková, 2020, s. 144; Mena et al., 2016, s. 65–66). Reflexe tedy studenty vedou k hlubšímu porozumění své profesi, protože je motivují k zamýšlení se nad svým výkonem (Mena et al., 2016, s. 65–66). Proto jsou i reflexe a zpětná vazba faktorem, který má vliv na spokojenost studentů praktikantů s pedagogickými praxemi (Perše et al., 2015, s. 169).

Jak uvádí Škarková, například Janík a Slavík dobré výstupy z reflexí definují jako závislé na způsobu, jakým je reflexe podávána, tedy na tom zda:

- „je konkrétní téma tématem reflexe jednostranným či oboustranným (provázejícího učitele i studenta učitelství)“;

- „student učitelství spolupracuje s provázejícím učitelem, který naplňuje požadavek na učitele reflektivního praktika, tedy „sleduje a zpětně vyhodnocuje průběh vlastní činnosti s cílem co nejlépe jí rozumět, aby ji výhledově mohl zlepšovat“ (Škarková, 2020, s. 144).

Škarková přidává:

- „student učitelství má příležitost soustředit se na konkrétní aspekty managementu chování ve školní třídě“;
- „je-li zpětná vazba přítomna jako nedílný prvek procesu profesního učení studenta učitelství“ (2020, s. 144).

Pomocí správného sdílení porozumění zkušenějšího cvičného učitele a začínajícího studenta praktikanta se tvoří identita začínajícího učitele (Mena et al., 2016, s. 66). Pokud výkon studentů praktikantů není správně reflektován vede je „... k deziluzi z výsledků jejich pedagogického snažení.“ (Škarková, 2020, s. 153). To znamená, že absence analýzy výkonu studenta praktikanta vede k neuvědomění si, zda bylo v hodině dosaženo požadovaného cíle, který byl stanoven jím samým nebo cílem výuky (tamtéž). Pokud má reflexe konstruktivní formu a soustředí se i na negativní stránky, rozvíjí studenta praktikanta více, než pokud se soustředí pouze na pozitiva. Identita učitele, který si uvědomuje pedagogické principy a zvnitřňuje si pedagogické zvyky a metody se tvoří teprve v rámci konstruktivních reflexí, v jejichž rámci si student uvědomuje problémy a výzvy (Mena et al., 2016, s. 66).

Jak již bylo uvedeno studenti praktikanti následují rituály a vzorce třídní sociální skupiny, které dodržují cviční učitelé a žáci (Lojdová, 2016, s. 160; Škarková, 2020, s. 145; Lamanauskas et al., 2016, s. 268). Proto je velice důležité reflektovat oné zvyky a rituály oboustranně a rozhodovat, které zvnitřnit a které ne (Škarková, 2020, s. 147). Způsoby cvičných učitelů nejsou univerzální, proto by cviční učitelé měli být otevření k touze studentů experimentovat a snažit se nereprodukovat jejich zvyklosti (tamtéž, s. 149). Jednání cvičného učitele by tedy mělo být součástí sdílené reflexe, aby studentovi praktikantovi byly vysvětleny cíle, s jakými určité chování probíhá. To studenta praktikanta vede nejen k rozhodnutí, co si do své vlastní praxe vzít, ale vede i k utváření přenositelných dovedností na různé pedagogické situace (tamtéž, s. 150). Studenti se také s cvičným učitelem a jeho výkonem porovnávají a často si sami neuvědomují, že cvičný učitel nedisponuje pouze větší mírou zkušeností, ale také žáky dobře zná a pracuje s nimi dlouhodobě, což mu výkon jeho profese usnadňuje. Je tedy i z tohoto hlediska důležitá diskuse a reflexe jednotlivých rozdílů mezi výkonem

cvičných učitelů a studentů praktikantů (tamtéž, s. 154). Kvalitní reflexe tedy stojí na dobře připraveném cvičném učiteli, který umí studenta praxí dobře provést (Škarková, 2020, s. 156).

2.1.4 Vztah studenta s žáky

Lojdová (2015, s. 66) a Šalamounová (2015, s. 138) vedle role cvičných učitelů hovoří také o významné roli žáků na pedagogické praxi, protože i žáci mají moc legitimizovat studentům učitelství jejich působnost ve třídě, která v kontrastu s mocí učitele plynoucí z role vzdělavatele a vychovatele, neplyne z oficiálního postavení studentů učitelství. Paulík (2011, s. 87) navíc v rámci zkoumání vlivů na spokojenost učitelů zjistil, že při výkonu práce učitele je právě vztah vyučujícího a žáka důležitým faktorem, protože aktivita žáků učitelům poskytuje zpětnou vazbu, a navíc učitel formuje a předává v rámci tohoto vztahu poznatky novým generacím.

I v tomto klíčovém aspektu hraje svou roli cvičný učitel, protože znalosti studenta praktikanta o žácích a jejich schopnostech či problémech jsou v tomto případě limitované pouze na to, co student v hodinách vidí (Lojdová, 2020, s. 112). Cviční učitelé mohou tedy s žáky a jejich podmínkami studenty praktikanty seznámit, hrozí tady ale „... reprodukce problémového vztahu učitele a žáka do vztahu studenta učitelství a žáka.“ (tamtéž, s. 113) O tomto fenoménu také mluví Škarková (2020, s. 141–142) v kontextu faktu, že se nezkušený student praktikant raději drží toho, co ve třídě funguje. Vzhledem ke krátkodobému charakteru praxe, který studentům nedovoluje vytvoření si pevného vztahu s žáky, je propůjčení legitimní moci velmi důležité (Lojdová, 2015, s. 67–68). Cvičný učitel připisuje studentům praktikantům také moc donucovací, jako například možnost vyvolávat a moc odměňovací, které studentům slouží k zvládnutí třídy. Moc odměňovací však může student praktikant vhodně použít, pouze pokud je cvičným učitelem seznámen s tím, co žáky motivuje (Vlčková, 2015, s. 105). A dále také záleží na tom, zda jsou studentovi praktikantovi propůjčeny prostředky odměňování, jako například možnost udělovat známky (tamtéž, s. 116).

Samotní žáci bez přičinění cvičného učitele také mají v kompetenci studentům praktikantům připisovat moc (Šalamounová, 2015, s. 138). Šalamounová hovoří v kontextu přiznání expertní moci studentům žáky o třech rozdílných modelech:

- „kooperace“;
- „kompromisu“;
- „kompetice“ (2015, s. 138).

Model kooperace je charakteristický mocí, která je studentovi připsána na základě jeho znalostí a toho, jakým způsobem látku žákům podává. Způsob, kterým student praktikant učí,

je pro žáky atraktivní, doptávají se na otázky a aktivně v hodinách participují (Šalamounová, 2015, s. 138–140). Naproti tomu je model kompromisu typický pasivitou ze strany žáků i studentů praktikantů. Žáci studenty respektují, protože disponují potřebnými znalostmi, ale nechovají k nim velké sympatie, protože je jejich výklad látky velmi abstraktní (tamtéž, s. 144–145). Model kompetice je naopak typický v situacích, kdy „... se studenti učitelství a žáci snaží na úkor druhé zúčastněné strany prosadit své zájmy.“ (tamtéž, s. 147) V tomto případě žáci studenta nevnímají jako kompetentního k tomu, aby je vyučoval, proto se se studenty snaží soupeřit (tamtéž, s. 148).

3 Online pedagogické praxe

V důsledku pandemie způsobenou nemocí covid-19 se práce učitelů v mnoha zemích v období od začátku pandemie kompletně přesunula do distančního prostředí. Česká republika se do distanční formy vzdělávání také přesunula. Dle statistik UNESCO školy v České republice byly kompletně zavřené k datu 16. 6. 2021 celkem čtyřicet sedm týdnů (UNESCO, 2021, nestránkováno). České pedagogické fakulty ihned reagovaly na restriktce nouzového stavu, které znemožňovaly z důvodu ohrožení zdraví prezenční formu výuky i praxí a pokračovaly ve spolupráci s fakultními školami distanční formou. Svým studentům tedy zajistily průběh praktické přípravy v distanční podobě, která nebyla omezená mimořádnými opatřeními reagujícími na pandemii způsobenou nemocí covid-19 (MŠMT, 2020, nestránkováno). V souvislosti s pandemií nemoci covid-19, která transformovala vzdělávání do online podoby někteří autoři jako například Lemov a Woolway (2020, s. 16) hovoří o tzv. novém normálu, předpokládají totiž, že tento stav není pouze krátkodobý trend, ale bude v naší společnosti vzhledem k trendu digitalizace přetrvávat dlouhodobě. Tento trend vnímají i studenti učitelství, proto zkušenost s online pedagogickými praxemi v rámci své pedagogické přípravy také oceňují (Ersin, Atay a Mede, 2020, s. 121).

Korucu-Kiş (2021, nestránkováno) a Ersin, Atay a Mede (2020, s. 120) zjistili v rámci studia online pedagogických praxí, že online prostředí pedagogické praxe nabízí studentům praktikantům smysluplnou zkušenost, která simuluje reálné prostředí třídy. Ačkoliv se studenti praktikanti nejprve cítí nervózní z nové role a neznámého online prostředí, po absolvování online pedagogické praxe se cítí spokojeni se svou zkušeností a obecně více připravení na to učit i v reálném prostředí. Online pedagogické praxe jim nejen kompenzovaly zkušenost z prostředí prezenčních praxí, tato forma praxí navíc studentům pomohla překonat strach z práce v online prostředí (Ersin, Atay a Mede, 2020, s. 120–121). Studenti praktikanti sledovali aktivity, které v rámci hodin dělali za použití online nástrojů a platform, jako velmi autentické. I komunikace s jejich cvičnými učiteli, kolegy a žáky probíhala bez problémů a do velké míry simulovala reálné prostředí třídy. Autenticita vzdělávacího procesu způsobila, že se studenti potýkali s pedagogickými dilematy, se kterými se setkávají studenti praktikanti během prezenční praxe. Tato dilemata konzultovali a diskutovali se svými vedoucími učiteli, což je vedlo k vytvoření sdíleného porozumění pedagogickým procesům a k pochopení propojení teorie a praxe (Korucu-Kiş, 2021, nestránkováno; Ersin, Atay a Mede, 2020, s. 121).

Studenti praktikanti se setkávali v rámci svých online pedagogických praxí s problémy time managementu a technickými problémy (Korucu-Kiş, 2021, nestránkováno). Ersin, Atay a Mede

(2020, s. 120) ale zjistili, že technické problémy se dají zvládnout, pokud jsou učitelé dostatečně technicky zdatní a zkušení. Dále studenti praktikanti vnímali jako obtížné kontrolovat aktivitu a pozornost žáků a občas nevěděli, jestli je žáci plně poslouchají (Ersin, Atay a Mede, 2020, s. 121). Postoje studentů praktikantů i potenciálních cvičných učitelů k online podobě pedagogických praxí byly však velmi pozitivní a potvrdily, že praxe v rámci online výuky jsou zvládnutelné. Navíc se v rámci této zkušenosti naučili překonat technické problémy, improvizovat a udržet pozornost žáků (Ersin, Atay a Mede, 2020, s. 120).

Studie, která zkoumala praktickou přípravu učitelů v distanční podobě v době pandemie nemoci covid-19 ve Spojeném království hovoří naopak o online podobě praxí jako o výzvě, která však studenty praktikanty vedla k hlubšímu zamyšlení nad způsoby a didaktikou výuky žáků, kterou museli implementovat v rámci online prostředí. Praktikanti však měli problém s tím praxe stihnout v řádném termínu, navíc se ukázalo, že jsou pozadu s kompetencemi, které by v rámci praxí měli získat. Jedná se především o zvládání chování žáků a výuku specifických dovedností, které vyžadují fyzické nástroje. Praktikanti se svými cvičnými učiteli komunikovali pouze v online prostředí a byli jimi vedeni k výuce témat, s kterými již byli familiární, a tak se nerozvíjeli jako za podmínek prezenční praxe. Cviční učitelé praktikantům však nabízeli nejen podporu v rámci praktické přípravy, ale také nabízeli studentům mentální podporu a pomoc (Ofsted, 2021, s. 6–9). Granti praxí se také snažili praktikantů vycházet vstříc, a tak například redukovaly kvantitu písemné dokumentace nebo praktikantům prodlužovali termíny. V rámci celé praxe s nimi navíc zůstávali v kontaktu (tamtéž, s. 9).

3.1 Specifika synchronní online výuky

Od začátku pandemie se kompletně transformovala forma výuky z prezenční na distanční, změnila se tedy forma komunikace s žáky i způsob výuky. Učitelé si museli rychle osvojit nový přístup a dovednosti. Navíc se museli naučit čelit výzvám souvisejícím s technologickými specifiky distanční podoby vzdělávání (Lemov a Woolway, 2020, s. 13–15). Lemov a Woolway (tamtéž) i Jopling (2012, s. 314) zdůrazňují, že ačkoliv je spousta aspektů vzdělávání v online prostředí jiná, díky autentické podobě synchronní výuky v reálném čase, jisté aspekty zůstávají stejné. Jedná se například o potřebu předat obsah učiva a důležitost udržovat vztahy. Dle Humphryho a Hampden-Thompsona (2019, s. 104) i vnímání žáků a jejich reakce v mnoha případech v rámci online vzdělávání zůstávají stejné jako v prezenční formě výuky.

Online výuka má synchronní a asynchronní podobu. Asynchronní online výuka probíhá v různých časech a na různých místech. Prostřednictvím asynchronní výuky učitelé lépe

kontrolují obsah výuky a žáci si sami mohou zvolit místo a čas, ve kterém se učení budou věnovat. Produkt asynchronní výuky také může být využit ve více třídách. Nevýhodu představuje složité monitorování zapojení žáka a jeho pozornosti a chybí možnost interakce v reálném čase, která usnadňuje práci žákům i učitelům (Solomon a Verrilli, 2020, s. 29–34). Synchronní online výuka také probíhá na jiných místech, zato ve stejný čas prostřednictvím online platformy (Solomon a Verrilli, s. 28). K účelům této práce se dále budeme věnovat přínosů i výzvám, kterým učitelé i žáci v rámci online synchronní výuky čelí.

Jednou z výhod synchronní výuky definovaných Solomonem a Verrillim (2020, s. 36) je možnost přímé interakce v reálném čase mezi učiteli a účastníky, i mezi účastníky samotnými. Tento aspekt učitelům umožňuje jistý přehled o dění ve virtuální třídě, studenti mohou klást otázky, požádat o pomoc či radu a učitel dle reakcí studentů může upravovat tempo i obtížnost výkladu. Monitorování aktivity žáka a předávání zpětné vazby žákovi je však do jisté míry ztížené, protože učitel nemá nad výkonem žáka takovou kontrolu, jako v prezenční formě výuky. (tamtéž) Online forma výuky nepředstavuje však výzvu pouze pro učitele, samotní žáci se také musejí vyrovnávat s mnohými aspekty, se kterými se v rámci prezenční výuky nesetkají (Humphry a Hampden-Thompson, 2019, s. 103–104).

V případě žáků jejich vnímání online vzdělávání plně závisí na přístupu učitele a na tom, jak ho vnímají. Pokud vnímají výuku online vzdělavatele pozitivně, vnímají tak také i samotnou výuku. Dobrý vztah s učitelem je tedy v rámci online vzdělávání velmi důležitý a přispívá k rozvoji žáků a jejich dobrým studijním výsledkům (Humphry a Hampden-Thompson, 2019, s. 104). Online podoba vzdělávání je pro žáky výzvou, na kterou se těší, ale zároveň se pojí s jistými obavami. Například změna učitele v rámci online výuky představuje stresový aspekt. Žáci oceňují, když mohou svého vzdělavatele vidět aspoň na kameře a pokud se mohou zapojit do konverzace a průběhu hodiny, ačkoliv jsou z toho v počátku nervózní (Humphry a Hampden-Thompson, 2019, s. 106).

3.2 Strategie úspěšné online výuky

Tvorba důvěrného vztahu mezi žákem a učitelem je velmi důležitá, ačkoliv v online prostředí představuje velkou výzvu (Solomon a Verrilli, 2020, s. 36–39). Jopling (2012, s. 314) dokonce fungující vztah mezi vzdělavatelem a studentem v rámci online synchronního vzdělávání považuje za stěžejní. Učitel se totiž musí soustředit na charakteristiky jednotlivých žáků, a to například v kontextu vzdělávacích cílů, obsahu předmětu a metod, které zaručí úspěšné předání znalostí (tamtéž; Solomon a Verrilli, 2020, s. 40). Musí také brát v úvahu technologickou

gramotnost studentů, kterou by měl v rámci výuky rozvíjet a se vším je důkladně seznámit (Jopling, 2012, s. 314; Hilli, 2020, s. 708).

Dobře zvládnuté a komplexní plánování samotné online výuky představuje důležitý aspekt pro úspěšnou online výuku (Solomon a Verrilli 2020, s. 44–45; Hilli, 2020, s. 710). Učitelé, musí před samotnou výukou vědět, kolik času stráví s žáky na jednotlivých aktivitách a jakým způsobem potřebnou látku žákům vhodně předat (Solomon a Verrilli 2020, s. 44–45). K tomu také potřebují před samotnou výukou vědět, jak fungují jednotlivé softwary a jak je používat. Je tedy třeba si je nejprve vyzkoušet, a to například ve vzájemné spolupráci se svými učitelskými kolegy, se kterými by také měli před samotnou hodinou zkusit, zda všechno funguje správným způsobem (Hilli, 2020, s. 710).

Schopnost učitelů efektivně vyučovat v čistě online prostředí je tedy velkou výzvou. Předávání znalostí žákům, jejich zapojování do výuky a ani monitorování jejich zapojení nelze bez aktivní participace samotných žáků (Solomon a Verrilli, 2020, s. 36; Jopling, 2012, s. 315). Jopling (2012, s. 315) v tomto kontextu zdůrazňuje, že samotným účastníkům online vzdělávání by měla být do jisté míry delegována odpovědnost za jejich vlastní vzdělávání. Spoluvorba vzdělávacího obsahu žáky motivuje, a navíc tvoří jejich samostatnost v kontextu učení, která je v rámci online výuky nezanedbatelně důležitá (tamtéž). V online vzdělávacím prostředí je tedy důležité soustředit edukační metody na žáky a jejich participaci v hodině. Vhodnou strategií je rozdělovat žáky do menších virtuálních skupin, kde spolu mohou spolupracovat. Učitelé by také měli svůj výklad doplňovat vizuálními obrazy, jako jsou například prezentace (Hilli, 2020, s. 708).

Učitel musí být připravený v rámci online výuky zastávat různé role a být flexibilní v přístupech k žákům, které vedou k jejich aktivizaci (Jopling, 2012, s. 31). Zároveň musí být učitel schopný reagovat na technické problémy autonomně, oddělit svoje pracovní a osobní povinnosti a záležitosti a určovat dobu, po kterou se žáci i učitelé v online prostředí jsou ještě schopni soustředit, vzhledem k únavě, kterou obrazovka způsobuje (Solomon a Verrilli, 2020, s. 36–39). Na úrovni učitelů je dále důležitá spolupráce s kolegy, se kterými se mohou navzájem podporovat a dávat si jednotlivé tipy na zlepšení či vhodné didaktické metody v rámci online třídy. Navíc si mohou pomoci v případě, že nastanou technické problémy (Hilli, 2020, s. 709–710). Podpora online vzdělávání by se také měla odehrávat na regionální úrovni, kdy jednotlivé školy mohou sdílet vlastní zkušenosti (tamtéž, s. 710–711).

4 Empirické šetření – Identifikace faktorů ovlivňujících spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi

V rámci této kapitoly je prezentováno výzkumné šetření, které se zaměřuje na dílčí aspekty online pedagogických praxí z pohledu studentů učitelství a identifikuje faktory, které ovlivňují spokojenost studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s jejich průběhem. Jelikož je implementace vhodné podoby praktické pedagogické přípravy dlouhodobě diskutovaným tématem, je bližší zkoumání problematiky v kontextu nové online podoby pedagogických praxí žádoucí. Nejprve je komplexně prezentována metodika empirického šetření, je navázáno popisem analýzy dat a poté jsou prezentovány výsledky a interpretace.

4.1 Metodika empirického šetření

Cílem empirického šetření je identifikovat faktory, které ovlivňují spokojenost studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s online pedagogickými praxemi, a to z hlediska vnímání aspektů online pedagogických praxí samotnými studenty učitelství. Za tímto účelem je zformulována hlavní výzkumná otázka, která je na základě hlavních přidružených témat rozdělena na čtyři specifické výzkumné otázky.

VO: Jaké faktory online pedagogických praxí ovlivňují spokojenost studentů učitelství s jejich průběhem?

- SO1: Jaký mají studenti vztah ke studiu a k volbě budoucího povolání?
- SO2: Jaké názory a postoje vyjadřují studenti učitelství ve vztahu k online podobě pedagogických praxí?
- SO3: Jak studenti učitelství nahlíží na organizační a obsahovou stránku online pedagogických praxí?
- SO4: Jakou roli ve vnímání online pedagogických praxí hrají sociální vztahy a interakce?

Specifické otázky byly zvoleny tak, aby směřovaly k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Cílem SO1, která je zaměřená na informace o studentovi, jeho postoje ke studiu a volbě profesní dráhy, je především podat základní informace, které slouží k přemostění k dalšímu dotazování. SO2 se do hloubky zaměřuje na postoje studentů k online podobě pedagogické praxe. SO3 a SO4 se zabývají organizačními, obsahovými a sociálními aspekty praxí a jejich vztahem se spokojeností studentů s online pedagogickými praxemi.

V rámci plánování empirického šetření byl zpracován projekt kvalitativního empirického šetření, který slouží k zorientování ve zkoumaném problému a k stanovení cílů a způsobu, kterým jich dosáhnout (Švaříček, Šed'ová a kol., 2010, s. 53). Současně s vytvářením projektu empirického šetření, byla prostudována odborná literatura a terén výzkumu, které vedli ke stanovení cílů, formulaci výzkumného problému, definicím souvisejících konceptů a k zorientování v teoretickém kontextu. Na základě těchto poznatků byly také stanoveny výzkumné otázky, definován vzorek, vybrán design výzkumného šetření a zkonstruován polostrukturovaný rozhovor.

Vzhledem k zaměření empirického šetření, jež není z hlediska spokojenosti samotných účastníků praxí komplexně prozkoumané dostupnými výzkumy, a navíc nyní čelí nové výzvě v podobě online formy, je pro realizaci empirického šetření zvolen kvalitativní přístup, jelikož badateli umožňuje „... do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2010, s. 159) Závěry empirického šetření tedy vedou k hlubšímu prozkoumání dané problematiky.

Šetření bylo realizováno formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které tazateli pomáhají odkrýt chápání událostí či jevů z pohledu členů určitého prostředí (Švaříček, Šed'ová a kol., 2010, s. 24). Předem připravený polostrukturovaný rozhovor (Příloha A: Polostrukturovaný rozhovor) reflektuje schéma čtyř základních témat, které vyplývají z hlavní výzkumné otázky. Témata reprezentovaná specifickými vědeckými otázkami jsou identifikována na základě prozkoumání směrnic a pokynů k praxi, které jsou dostupné na webu Katedry české literatury, dále na základě studia odborné literatury a realizace pilotního rozhovoru. Švaříček a Šed'ová a kol. (2010, s. 161–162) považují vytvoření zmíněného schéma jako hlavní faktor, který ovlivňuje kvalitu získaných dat. Specifické výzkumné otázky se svými třiceti tazatelskými otázkami, které byly v průběhu šetření doplňovány a upravovány tak, aby poskytly detailnější informace o zkoumaném jevu, mají na doporučení Švaříčka, Šed'ové a kol. (2010, s. 164–165) deskriptivní a neutrální podobu, aby se v rámci šetření předešlo zkreslení významu dat.

Data pro empirické šetření byla také získána analýzou písemných dokumentů, konkrétně třístránkových závěrečných reflexí pedagogické praxe respondentů, která je povinnou součástí dokumentace z pedagogické praxe v českém jazyce. Analýzu těchto dokumentů jsem zvolila, protože triangulace metod, v tomto případě hloubkového rozhovoru a analýzy dokumentů, napomáhá ke komplexnějšímu popisu jevů z více perspektiv (Švaříček a Šed'ová a kol., 2010, s. 203–204).

Studenti učitelství pedagogické fakulty Univerzity Karlovy byli vybráni, protože fakulta disponuje Střediskem pedagogické praxe, které fakultě zajišťuje komplexní síť fakultních škol a investuje do podoby, rozvoje a kvality pedagogických praxí, proto jejich zkušenost nabízí relevantní a obsahově široká data. Konkrétní výběr vzorku pro empirické šetření byl proveden ve dvou krocích, nejprve byl na základě zvolené instituce, tedy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, vytvořen seznam programů navazujícího magisterského sdruženého studia Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy. Tyto programy musely splňovat podmínku, že studenti absolvovali praxe v letním semestru 2021 v distanční formě ve stejném předmětu a na stejném stupni školy, aby byl zkoumaný vzorek homogenní. Byla tedy předem stanovena struktura výběru na studenty prvního ročníku navazujícího magisterského sdruženého studia Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy, kteří absolvovali online pedagogické praxe v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol v letním semestru 2021.

Pedagogické praxe v českém jazyce mají následující strukturu. Nejprve studenti absolvují úvodní seminář, na kterém jsou seznámeni s organizační stránkou praxe a povinnostmi, které musí v rámci praxe splnit. Po tomto semináři kontaktují vedoucího učitele, u kterého praxe chtějí absolvovat, mohou si zvolit učitele z fakultních škol nebo si mohou vybrat učitele vlastním výběrem. Samotné praxe probíhají dva týdny, v jejichž rámci studenti nemají výuku na fakultě. Samotným obsahem praxí jsou čtyři hodiny naslechu, deset hodin samotné výuky a deset hodin je věnováno přípravě výuky a reflexím. V průběhu praxí studenti vyplňují dokumentaci k odborné praxi z českého jazyka. Na konci celé praxe probíhá závěrečný seminář, kde studenti praxe společně reflektují a prezentují. Vzhledem k situaci způsobenou pandemií nemoci covid-19 praxe probíhají kompletně v online podobě.

Výběr jednotlivých studentů proto probíhal tak, aby v něm byly zastoupeny všechny prvky výběrové struktury (Hendl, 2012, s. 149). Studenti byli vyhledáni na seznamu škol pro praxi v letním semestru 2021 zveřejněném na stránkách Katedry české literatury Univerzity Karlovy. Nejprve byli vybráni studenti, kteří měli praxi na 2. stupni běžných základních škol a poté bylo náhodně vybráno dvanáct studentů. Následně byli požádáni o účast na empirickém šetření soukromou zprávou na sociálních sítích (Příloha B: Prosba o účast na empirickém šetření), kde byli dohledáni ve virtuální skupině NMgr. Český jazyk PedF UK 2020/21. V žádosti byl stručně popsán projekt výzkumu a ujištění o zachování anonymity účastníků. Z oslovených dvanácti studentů s rozhovorem souhlasilo devět, jedna studentka odmítla, protože praxi neabsolvovala a dva studenti na oslovení nereagovali.

Tři studenti zahrnutí do empirického šetření mají druhou vedlejší specializaci základy společenských věd, další tři studenti dějepis a dále byli do empirického šetření zahrnuti studenti, kteří mají druhou specializaci anglický jazyk, německý jazyk a speciální pedagogiku. Jeden respondent byl muž. (Tabulka 1: Seznam respondentů) Jeden účastník empirického šetření již měl předešlou zkušenost s výukou na základní škole a pro zbylé respondenty se jednalo o první zkušenost v roli učitele. Jeden účastník si sám vybral a oslovil svou cvičnou učitelku, u které praxe absolvoval, zbylí respondenti využili fakultních škol, které Pedagogická fakulta poskytuje.

Tabulka 1: Seznam respondentů

Seznam respondentů		
<i>Respondenti</i>	<i>Pohlaví</i>	<i>Vedlejší specializace</i>
<i>A</i>	žena	základy společenských věd
<i>B</i>	žena	základy společenských věd
<i>C</i>	žena	dějepis
<i>D</i>	muž	anglický jazyk
<i>E</i>	žena	základy společenských věd
<i>F</i>	žena	dějepis
<i>G</i>	žena	dějepis
<i>H</i>	žena	německý jazyk
<i>I</i>	žena	speciální pedagogika

Zdroj: vlastní zpracování.

Komunikace s oslovenými studenty probíhala přes sociální síť. Nejprve byl domluven způsob videohovoru a termíny rozhovorů. Dále byli účastníci požádáni o zaslání závěrečné reflexe, která je součástí povinné dokumentace účastníků praxe a reflektuje postoje studentů k jejich praxím. Všichni účastníci empirického šetření souhlasili s realizací rozhovoru přes online platformou Zoom i s poskytnutím závěrečné reflexe.

V druhé polovině dubna proběhla pilotní studie, „... aby bylo možné lépe určit výchozí rámec výzkumné studie a výzkumné otázky.“ (Hendl, 2012, s. 157) Pilotní studie proběhla ve formě pilotního rozhovoru, který měl za úkol ověřit stanovené výzkumné otázky, návrh polostrukturovaného rozhovoru a objasnit badateli délku rozhovoru a formální podobu distanční formy praxí, která se individuálními aspekty liší od praxí, které probíhají v prezenční podobě. Pilotní rozhovor, který trval přibližně hodinu, byl proveden se studentkou, která nebyla do samotného výzkumného vzorku zahrnuta. Pilotním rozhovorem byly objasněny dílčí organizační a obsahové aspekty praxí a také poukázal na odlišnou terminologii studentů

učitelství a odborné literatury. Terminologie byla tedy v návrhu polostrukturovaného rozhovoru upravena a byly přidány tazatelské otázky, které z pilotního rozhovoru vyplynuly.

Jednotlivé rozhovory probíhaly v měsíci květnu tedy ve chvíli, kdy studenti pedagogické praxe ukončili. Rozhovory vzhledem k situaci způsobenou pandemií nemoci covid-19 probíhaly online přes platformu Zoom. Celková délka rozhovorů se pohybovala mezi čtyřiceti pěti minutami a hodinou. Rozhovory byly rozděleny do třech fází, v úvodní fázi byli účastníci znovu obeznámeni s povahou a potenciálními dopady empirického šetření. Dále byli dotázáni, zda se rozhovoru účastní dobrovolně, zda může být pořízena audionahrávka a zda může být v šetření uvedeno, že se jedná o studenty prvního ročníku navazujícího magisterského sdruženého studia Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jejichž jednou aprobací je český jazyk. Navíc byly informováni o způsobu zachování anonymity. Po zapnutí nahrávání byli účastníci na stejné otázky dotázáni znovu, aby byl zaznamenán souhlas účastníka k participaci na výzkumu na základě doporučení Švaříčka, Šedové a kol. (2010, s. 163). Po představení výzkumného šetření byli účastníci dotazováni tematickými otevřenými otázkami, které účastníky vedly ke sdílení jejich zkušeností. Na konci rozhovoru byli účastníci informováni o zveřejnění závěrečné bakalářské práce v Digitálním repozitáři Univerzity Karlovy a požádáni o následnou revizi přepisů rozhovorů. Všechny rozhovory byly na základě souhlasu účastníků nahrávány. Nahrávky sloužily k přepisům rozhovoru.

4.2 Analýza empirického šetření

Hlavním designem kvalitativního empirického šetření byla vybrána zakotvená teorie. Po každém rozhovoru bylo provedeno otevřené kódování, které směřovalo k vytvoření základních kategorií a představy o vztazích mezi kategoriemi. K zajištění spolehlivosti dat a minimalizaci jejich doplňování či jejich zkreslení byly přepisy rozhovorů před jejich analýzou zaslány účastníkům rozhovoru k revizi (Švaříček, Šedová a kol., 2010, s. 40). Před každým dalším rozhovorem bylo provedeno teoretické vzorkování, které vedlo k objevování dalších dat souvisejících se vznikající teorií a jejími kategoriemi. Tento postup byl zvolen, protože design zakotvené teorie je charakteristický sadou induktivních postupů, které se vzájemně ovlivňují a překrývají a poté vedou ke vzniku teorie. Sběr dat a jejich analýza jsou tedy fáze, které probíhají souběžně tak, aby došlo k teoretickému nasycení dat (tamtéž, s. 84–87).

Po otevřeném kódování, které analyzovaná data získaná z přepisů rozhovorů a z textů závěrečné reflexe člení na jednotky s jinou obsahovou zprávou, byly jednotlivé kódy řazeny do kategorií

dle podobnosti, aby byl vytvořen základ nové vznikající teorie (Švaříček, Šed'ová a kol., 2010, s. 112–221). Nejprve byly analyzovány postoje studentů ke studiu, k volbě budoucího povolání a k distanční formě pedagogických praxí metodou „vyložení karet“. Postoje studentů ke studiu a k volbě budoucího povolání nebyly identifikovány jako determinanty spokojenosti s průběhem jejich pedagogických praxí, proto získané informace posloužily hlavně k charakteristice jednotlivých respondentů. Ani postoje k distanční formě pedagogických praxí nebyly identifikovány jako faktory, které přímo ovlivňují spokojenost studentů učitelství s průběhem pedagogických praxí, ale spíše ovlivňují obsah hlavních identifikovaných faktorů. Metoda „vyložení karet“ je dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (tamtéž, s. 226) přímou nástavbou na otevřené kódování, které vytrízené kategorie strukturuje do textu. Dále byly využity analytické techniky zakotvené teorie, která „... představuje bezesporu nejpropracovanější návod, jak zacházet s kvalitativními daty.“ (tamtéž, s. 231) První z metod, která byla po otevřeném kódování a kategorizaci využita je axiální kódování, které hledá vztahy a souvislosti mezi kategoriemi a subkategoriemi (tamtéž, s. 231–232). Následoval proces selektivního kódování, v jehož rámci byl na základě hluboké datové nasycenosti, zjištěn klíčový ukazatel spokojenosti studentů s online pedagogickými praxemi, který byl také identifikován v rámci studia odborné literatury, je jím přístup cvičného učitele. Stal se tedy stěžejním jevem, kolem kterého byla zakotvená teorie konstruována.

Analýzou získaných dat z empirického šetření v průběhu otevřeného kódování byly na základě rozdílného prožívání online pedagogických praxí jednotlivými respondenty rozeznány tři odlišné přístupy cvičných učitelů, se kterými se studenti praktikanti na pedagogické praxi setkali jako determinanty jejich spokojenosti s online pedagogickými praxemi. Tři respondenti měli k praxím neutrální postoj, přičemž jim jejich cvičný učitel nechával velkou míru autonomie, čtyři respondenti jejichž cvičný učitel k nim přistupoval jako k partnerovi, byli s praxemi velmi spokojeni a dva respondenti, kteří nebyli s praxemi příliš spokojeni se setkali s cvičným učitelem, který jejich práci na praxi silně ovlivňoval. Přístupy jednotlivých cvičných učitelů byly identifikovány na základě této rozeznané rozdílné míry autonomie studenta na praxi, která v rámci nich hraje významnou roli, protože se ukázala být determinantem míry spokojenosti studentů s jednotlivými aspekty pedagogických praxí, které poté udávají celkovou spokojenost s praxemi. Přístup cvičných učitelů, který studentům praktikantům nechával nejvíce autonomie a svobody, byl k účelům této práce pojmenován jako přístup liberální. Přístup demokratický označuje v rámci analýzy dat identifikovaný přístup cvičného učitele charakteristický partnerskou moderovanou volností studenta na pedagogické praxi. Poslední

identifikovaný přístup, se kterým se studenti učitelství na praxi setkali je charakteristický silným moderováním studenta, a tak byl nazván přístupem autokratickým. Tyto přístupy byly dále interpretovány v kontextu klíčových aspektů pedagogických praxí, které byly identifikovány studiem odborné literatury a naznačují, že ovlivňují pocíťovanou kvalitu pedagogických praxí a mění spokojenost studentů s jejich průběhem. Jedná se o řízení třídy studenty praktikanty, o reflexe a sebereflexe studentů a o vztah studenta s žáky. (Tabulka 2: Faktory ovlivňující spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi)

Tabulka 2: Faktory ovlivňující spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi

Faktory ovlivňující spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi			
<i>I. Přístup cvičného učitele</i>	<i>Liberální</i>	<i>Demokratický</i>	<i>Autokratický</i>
<i>a. Řízení třídy studenty praktikanty</i>	absolutní volnost	moderovaná volnost	absence volnosti
<i>b. Reflexe a sebereflexe studentů</i>	pasivní	konstruktivní	podmíněná
<i>c. Vztah studenta s žáky</i>	slabý	silný	neutrální

Zdroj: vlastní zpracování.

4.3 Výsledky a interpretace empirického šetření

Výsledky jednotlivých šetření jsou vzhledem k povaze tématu a k cíli práce interpretovány dohromady. Text je strukturován v souvislosti s vytvořenými kategoriemi a teorií vytvořenou v rámci analýzy dat. Vzhledem k tomu, že první specifická otázka neposloužila primárně k identifikaci faktorů ovlivňujících spokojenost studentů učitelství s pedagogickými praxemi, ale spíše poskytla charakteristiku jednotlivých respondentů není v rámci výsledků a interpretace empirického šetření dále zmiňována. Nejprve jsou popsány postoje studentů k distanční formě pedagogických praxí, které nebyly identifikovány jako faktory, které přímo ovlivňují spokojenost studentů s jejich průběhem, ale do jisté míry ovlivňují formu a podobu faktorů, které spokojenost přímo ovlivňují. Dále je popsána nová teorie, která popisuje faktory, které přímo ovlivňují spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi.

4.3.1 Online forma pedagogických praxí

Účastníci empirického šetření distanční formu pedagogických praxí vnímají velmi pozitivním a moderním způsobem. Jejich technické schopnosti jim do velké míry pomáhají prezenční výuku plně nahradit. Respondentka A (SO2, 1) se k tomu vyjadřuje následujícím způsobem: „Distanční forma mi nepřipadá až tak jiná. Musí se ta výuka uzpůsobit technicky, ale myslím si, že už se v dnešní době dá prezenční výuka online nástroji docela plnohodnotně nahradit.“. Z uvedeného důvodu respondenti vnímají distanční formu pedagogických praxí

jako reálné prostředí třídy a praktickou zkušenost získanou v rámci online praxí jako zkušenost reálné pracovní náplně profese učitele. „*Vlastně jsem si před tou praxí to reálné prostředí třídy nedokázala úplně představit, takže oceňuji, že jsem si to konečně mohla zkusit.*“ (F, SO2, 8). Zajímavým zjištěním také je, že studentům nezáleží na tom, zda žáci během výuky používají kameru, protože pro ně není tak důležité žáky vidět, ale spíš vnímat jejich aktivitu buď audio připojením nebo zapojováním v rámci anonymních online programů, které zvyšují aktivitu žáků. „*Žáci mi vždycky odpověděli, byli na to připravení, takže ta absence kamer nakonec nebyla až takový problém.*“ (F, SO3, 17) Dále vnímají jako pozitivní, že si mohou v rámci online praxí zkusit využít online vzdělávací nástroje či aplikace a zdokonalit se v jejich využívání. „*Když je člověk aspoň trochu technicky zdatný a ví, které programy používat, tak se ta hodina dá udělat zajímavě, možná i zajímavěji než před tou tabulí.*“ (H, SO2, 11)

Na druhou stranu všichni respondenti uvádějí pocit chybějícího osobního kontaktu, mají dojem, že mluví k „nikomu“ nebo, že nad žáky nemají plnou kontrolu. Tento fakt respondenti vnímají jako náročný na vypořádání. Navíc také uvádějí, že je těžké rozpoznat, zda žáci neodpovídají kvůli technickým problémům nebo protože nechtějí. Respondentka B (SO4, 26) to shrnuje větou: „*Měla jsem pocit, že v tom online nemám kontrolu, neviděla jsem, co žáci dělají.*“ Dále pocítují jistou limitaci v tom, co s žáky mohou v rámci hodin dělat a zmiňují, že je obtížné časově rozplánovat aktivity, které v rámci online výuky mohou dělat. Dále je dle jejich názoru obtížné v rámci online výuky realizovat skupinové práce a vnímají, že jsou žáci z online výuky více unavení a je pro ně náročnější udržet pozornost. Online forma praxí také způsobuje, že studenti před samotnou praxí pocítují vyšší stupeň nervozity, kvůli potenciálním technickým problémům jako je nestabilita připojení, problémy se sdílením obrazovky či se zasláním špatného odkazu. S reálnými technickými problémy se však respondenti potýkali zřídka a vždy se jednalo o problémy, které byly snadno řešitelné. Jednalo se například o občasné nestabilní připojení, problémy s rozdělením žáků do skupin nebo problémy se sdílením prezentace. „*Byla jsem skeptická vůči té distanční podobě, ale nakonec jsem byla příjemně překvapená. Fungovalo to dobře, domluva s paní učitelkou byla bez problémů, a i komunikace s žáky probíhala hladce. Vlastně nebyly ani žádné větší technické komplikace.*“ (G, SO2, 11)

4.3.2 Faktory ovlivňující spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi

Stěžejním faktorem ovlivňujícím spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi je přístup cvičného učitele, který studenta celou praktickou částí pedagogické praxe provází. Jeho přístup je tedy v rámci interpretace dat identifikován jako nadřazený dalším faktorům, které spokojenost studentů ovlivňují. Podmíněné faktory ovlivňující spokojenost studentů

s pedagogickými praxemi, kterými jsou způsob realizace výuky, reflexe a vztah studenta k žákům, jsou interpretovány v kontextu třech identifikovaných přístupů cvičného učitele. Jedná se o **přístup liberální, demokratický a autokratický**, které byly k účelům této práce identifikovány a pojmenovány na základě dat z empirického šetření vypovídajících o charakteristickém chování cvičných učitelů v kontextu poskytované autonomie studentům praktikantům, která ovlivňovala spokojenost jednotlivých studentů učitelství s průběhem online pedagogických praxí. Přístup liberální je charakteristický velkou mírou volnosti, kterou cviční učitelé studentům v rámci praxe nechávají. Cviční učitelé s demokratickým přístupem studenta v rámci praxe vedou a usměrňují, zároveň však neopomíjejí studentovy potřeby a nepotlačují jeho styl výuky. Autokratický přístup je charakteristický moderováním výkonu studenta v rámci praxí způsobem, který je identický způsobu výuky cvičného učitele.

Samotní respondenti akcentují možnost vyzkoušet si vlastní výuku jako nejpřínosnější, protože samotnou podstatou praxí z jejich pohledu je **řízení třídy studenty praktikanty** a seznámení se s reálnou profesí učitele. „*To hlavní gró té praxe je to, že si ten student má zkusit, jak učit.*“ (B, SO2, 8) Z analýzy dat vyplývá, že spokojenost studentů s průběhem online pedagogických praxí je ovlivněná způsobem, jakým studenti online výuku mohou realizovat, což je přímo závislé na přístupu cvičného učitele, který praktikujícího studenta praxí provází. Dále analýza poukazuje na **podobu a obsah reflexí a sdílených sebereflexí** jako na faktor, který ovlivňuje spokojenost studentů s jejich praxemi. Reflexe jsou účastníky empirického šetření identifikovány jedním z klíčových aspektů pedagogické praxe, protože sami vnímají, že praxe absolvují, aby se něco naučili. Samotní studenti praktikanti v průběhu praxe nevědí, zda učí správně, neumí sami identifikovat chyby, kterých se dopustili a reflexe jim přímo zprostředkovávají zpětnou vazbu k jejich výkonu. Respondentka E (SO3, 22) se o reflexích vyjadřuje následujícím způsobem: „*Byla jsem vždycky moc ráda za zpětnou vazbu, při samotné výuce jsem totiž vůbec nevnímala, co dělám špatně a co dělám dobře.*“ Spokojenost studentů s reflexí je také přímo závislá na přístupu cvičného učitele, který se může rozhodnout, kolik času reflexím bude věnovat a jakým způsobem je bude provádět. Třetím závislým faktorem, který byl analýzou dat identifikován je **vztah studenta k žákům** a s tím související aktivita žáků. Respondenti vnímají jako stěžení si s žáky vytvořit nějaký vztah, pokud si ho nevytvoří, mají problém žáky do výuky zapojovat a opačně. A právě faktor vytvoření vztahu a schopnost žáky do výuky zapojit ovlivňoval spokojenost respondentů s průběhem jejich online praxí. „*Občas se mi stávalo, že jsem někoho vyvolala a on mi neodpovídal a nereagoval, což bylo nepříjemný. Ty reakce těch žáků a ta odezva jsou vážně důležité.*“ (C, SO4, 27) Cvičný

učitel má v tomto aspektu také svou roli, může studentům praktikantům žáky před samotnou praxí představit. Jen samotné konzultování žáků s praktikanty přináší studentům pocit, že si s žáky tvoří vztah. Navíc cvičný učitel může praktikanta nasměrovat a poradit mu, co žáky baví a aktivizuje, což studentům pomáhá vytvořit si s žáky vztah.

4.3.2.1 Liberální přístup cvičného učitele

Prvním přístupem cvičného učitele, který je identifikován je přístup liberální, který je charakteristický velmi volným přístupem cvičného učitele k praxím. Cvičný učitel je k dispozici a rád poskytne konzultaci, ale nechává studentovi **absolutní volnost** v pojetí **řízení třídy**. Studentovu práci výrazně neomezuje, ale ani nesměruje. Studenti si v rámci praxe mohou zvolit nejen výukové postupy, ale také obsah výuky. Cvičný učitel tedy přistupuje k praxím jako k otevřené příležitosti pro praktikanta a nechce ho omezovat v obsahu ani pojetí praxí. Tento postoj přináší pozitiva, která zahrnují neomezené možnosti, ale také úskalí, která přímo souvisí s nezkušeností praktikantů. „*Vnímala jsem to v podstatě pozitivně, protože si můžu vyzkoušet to, co chci. Na druhou stranu jsem moc nevěděla, na co navázat, protože jsem dostala svobodu nejen ve volbě výukových postupů, ale i v tom, co jim chci předat.*“ (A, SO3, 21) Studenti se tedy snaží zorientovat v tom, co třída zrovna probírá na základě zkušenosti z náslechové praxe. „*Co žáci umí a co zrovna probírají jsem spíše odtušila z náslechových praxí, na tom jsem potom stavěla tu výuku.*“ (B, SO3, 21)

Pojetí **reflexí** liberálního cvičného učitele je spíše **pasivního** charakteru, cvičný učitel nechává studenta reflektovat jeho práci a nechává ho doptávat se na dílčí otázky. V rámci reflexí cviční učitelé spíše zmiňují pozitivní body. „*Občas mi přišlo, že se mi zpětnou vazbu bála dávat, a to mi bylo líto, protože když jsem dostala nějaké zajímavé rady na zlepšení, tak jsem z toho měla radost.*“ (A, SO4, 25) Respondenti, kteří měli cvičného učitele s liberálním přístupem opakovaně zmiňují, že by ocenili i konstruktivnější zpětnou vazbu jako například respondentka C (SO4, 25): „*Musím říct, že ta paní učitelka na mě byla možná až moc hodná. Asi bych i ocenila konstruktivnější kritiku.*“

Studenti, kteří mají cvičného učitele s liberálním přístupem mají pocit, že si s žáky nestíhají vytvořit **vztah** nebo, že je velmi **slabý** a poté je pro ně těžké žáky aktivizovat. Učitele se nevěnují představování žáků studentům. Nechávají to čistě na nich, takže studenti pocítují nejistotu v organizaci samotné výuky. „*Na poznání žáků záleželo na té třídě a aktivitě těch žáků. Občas to byl docela problém, protože jsem neznala sociální souvislosti té třídy, a tak jsem nevěděla, jak tu výuku pojmout, aby se více zapojovali.*“ (C, SO4, 26) Respondenti dávají

do souvislosti absenci vztahu s žáky a neschopnost žáky v hodině zapojit. Navíc respondenti s liberálním cvičným učitelem zmiňují, že nemají možnost s žáky v rámci praxí komunikovat na osobní úrovni. „*Já jsem s nimi moc na osobní bázi nekomunikovala nikdy, osobní vztah jsem navázala jen povrchově s aktivními žáky.*“ (B, SO4, 26)

Celková spokojenost studentů má poté spíše neutrální tón, respondentka A (SO2, 8), která měla liberálního cvičného učitele se o praxích vyjádřila následovně: „*Já ty praxe brala jako takovou nutnost, ale v rámci možností jsem to oceňovala, byla to změna opustit prostředí fakulty.*“ Dále je vnímají jako příležitost k tomu si reálnou náplň profese učitele vyzkoušet a ujasnit si, zda to zvládnou. „*Hlavně jsem si chtěla zkusit, jestli překonám tu trému, jestli to vůbec půjde. To pro mě bylo to hlavní.*“ (B, SO2, 10)

4.3.2.2 Demokratický přístup cvičného učitele

Cviční učitelé s demokratickým přístupem jsou studentům velmi nápomocní díky **moderované volnosti řízení vlastní třídy**. Pomáhají jim poznat znalostní úroveň třídy a směřují je ve vybrání vhodného tématu i ve zvolení dobrých metod a zároveň studentům nechávají dostatečné množství prostoru pro jejich seberealizaci v rámci pojetí online výuky a vždy jsou připraveni se studenty praktikanty cokoliv konzultovat. „*Vyhovovalo mi, že mi paní učitelka umožnila si vyzkoušet, co jsem chtěla, že jsem nemusela jet podle nějakého plánu, akorát jsem se držela tématu. Vždycky jsem jí před hodinou napsala, co bych ráda dělala a ona mi pomohla s výběrem toho, co by se pro tu třídu hodilo víc, což bylo super.*“ (E, SO3, 21)

Cviční učitelé s demokratickým přístupem studentům zprostředkovávají obsáhlé **konstruktivní reflexe** a zaměřují se i na aspekty, které jsou potřeba zlepšit. „*Rozbor od té vedoucí učitelky mi to vždycky hezky srovnal v hlavě. Vždy mi řekla, co jsem řekla špatně, na co bych si měla dávat pozor, jak bych měla vyvolávat.*“ (E, SO3, 22) Navíc neopomíjejí také **sebereflexi** studenta, které naslouchají, studenta v rámci ní moderují a také se k ní vyjadřují. S tím má zkušenost i respondentka I (SO3, 22): „*Naslouchala mně i o tom, co já si o té hodině myslím. A tím, jak mi byla blízká a milá, tak jsem se nebála ani o sobě vypíchnout třeba ty pozitiva.*“

Cviční učitelé věnují čas tomu, aby studenty seznámili i se sociálním prostředím třídy, aby jim dali prostor vytvořit si s žáky **silný vztah**. Studentům objasňují, jaké aktivity žáky aktivizují a co pro ně není vhodné. „*Musím říct, že v té třídě, v jaké jsem byla se mi učilo moc dobře, protože ti žáci byly aktivní, nebáli se mluvit, sdílet atd. Paní učitelka se se mnou o nich před samotnou výukou také bavila, a tak jsem si dokázala představit, co očekávat.*“ (E, SO4, 26) Pro studenta praktikanta je jednodušší s žáky navázat vztah. Studenti praktikanti s cvičným

učitelem, který má demokratický přístup si s žáky vytvoří natolik silný vztah, že po ukončení praxe pocítují, že jim žáci chybí. „*Myslím, že jsme určitě navázali nějaký vztah. A na těch posledních hodinách bylo vidět, že vědí, na co se mě ptát, vtipkovali se mnou, což byla docela zábava, a nakonec mi teda bylo líto, že je opouštím.*“ (E, SO4, 26) Cviční učitelé dokonce i studentům praktikantům doporučují aktivity, jak žáky poznat a jak s nimi navázat kontakt. Navíc se studenty praktikanty řeší i vzniklé problémy, například se sníženou aktivitou žáků se potýkala respondentka F (SO4, 27), která uvádí: „*Průběžně jsme spolu teda řešili třeba aktivitu žáků, protože někteří mi nedávali pozor, tak jsme vymýšleli strategie, jak je zapojit.*“

K celkové spokojenosti z praxe se studenti praktikanti, kteří měli cvičného učitele s demokratickým přístupem vyjadřují velmi pozitivně. Také svojí budoucí profesi poté vnímají v kladném světle. „*Nikdy jsem moc nevěřila, že na to učení mám vlohy, ale díky téhle praxi jsem si uvědomila, že to snad je správný směr. Objevila jsem vrstevnatost té profese, učitel musí neustále nad něčím přemýšlet a vzdělávat se, sebehodnotit se atd., což mi přijde super.*“ (E, SO2, 12) Navíc se v rámci praxí utvrzují v tom, že by se učiteli chtěli stát. „*Řekla bych, že ta praxe předčila má očekávání, pohlížela jsem na to zpočátku jako na povinnost, ale nakonec to teda bylo super! Před tou praxí jsem si nebyla úplně jistá, jestli bych chtěla učit, a nakonec ta praxe byla tak super, že mě to přesvědčilo o tom, že bych ráda učila.*“ (F, SO2, 8). Respondentka G (SO2, 11) se vyjadřuje podobně: „*Obecně jsem po té praxi té profesi byla více otevřená, nebyla jsem si předtím jistá, zda chci učit. Praxe mě tedy neodradila, spíše naopak.*“

4.3.2.3 Autokratický přístup cvičného učitele

Cviční učitelé s autokratickým přístupem praktikanta v řízení třídy kompletně moderují studenti praktikanti se tedy potýkají s **absencí volnosti**. Cviční učitelé ovlivňují podobu online výuky ve formě i obsahu dle toho, jak si to sami představují. Studenti nemají mnoho volnosti vyzkoušet si, co chtějí. „*Paní učitelka byla ze starší generace, takže měla trochu jiný přístup k té výuce. Moc jsme se neshodli v průběhu té výuky, jako například v plánování hodin a v představě o tom, co by se mělo a nemělo vyučovat.*“ (D, SO4, 24) Cviční učitelé se se studenty scházejí před každou hodinou, aby studentovi praktikantovi řekli, co je potřeba udělat a jakým způsobem. „*Před každou hodinou jsme se sešli a ona mi řekla, co budeme probírat zítra a co přesně musí být řečeno. Bylo to trochu omezující, asi bych si to udělala maličko jinak.*“ (H, SO3, 21) Navíc se studenti potýkají se strachem zkusit něco inovativního nebo jiného, protože mají pocit, že by to cvičný učitel neakceptoval. „*Když jsem se chystal na tu výuku, tak jsem se ptal sám sebe, co si ještě mohu dovolit, abych z toho nebyl nějaký problém.*“ (D, SO3, 21)

Cviční učitelé s autokratickým přístupem dávají studentům praktikantům **podmíněnou reflexi**, protože se spíše zaměřují na žáky a jejich výkon, studenta praktikanta a jeho výuku tedy do velké míry opomíjejí. Respondent D (SO3, 22) s tím má následující zkušenost: „*Paní učitelka vlastně ty moje hodiny moc nereflektovala, většinou jsme měli třeba pět minut přímo po té hodině, kde jsem ale nedostal reflexi, spíš komentovala žáky a jejich výkony. Chybělo mi dostávat zpětnou vazbu na to, co se jí líbilo, na čem bych měl zapracovat a co třeba fungovalo a co zase ne.*“

Studenti si tvoří **neutrální vztah** s žáky na základě toho, co viděli v rámci náslechu. „*Mně ty náslechy přišly užitečné v tom seznámení s tou třídou, věděl jsem jaká je úroveň těch žáků, jak reagují při těch hodinách a jak fungují.*“ (D, SO4, 26) A navíc o nich získávají informace od vedoucí učitelky například v rámci reflexí, takže žáky a jejich specifika poznávají a poté nemají problém žáky do výuky zapojit. „*Myslím, že jsem se zlepšil v přizpůsobování průběhu hodin těm žákům a v jejich zapojování.*“ (D, SO2, 10) Respondentka H (SO4, 26) to vnímá následovně: „*Neměla jsem je problém zapojit, protože jsme se jejich charakteristikám věnovali i s vedoucí učitelkou.*“

Celková spokojenost studentů s online praxemi, kteří měli cvičného učitele s autokratickým přístupem je spíše slabší. „*Zase tolik přínosné to nebylo. Neříkali nám, na co si dávat pozor, na co se soustředit, ani ty reflexe nebyly tolik organizované.*“ (D, SO2, 11) Respondentka H (SO2, 8) se vyjadřuje následovně: „*Pro mě to byl jen další předmět pro splnění dalšího ročníku. Byla to jedna z překážek, kterou jsem musela překonat k cestě za titulem.*“

5 Diskuse

Cílem empirického šetření byla identifikace faktorů, které ovlivňují spokojenost studentů učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s online pedagogickými praxemi, a to z hlediska vnímání aspektů online pedagogických praxí samotnými studenty učitelství. Pro dosažení cíle empirického šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka, která byla naplněna čtyřmi specifickými otázkami. Specifické otázky se zaměřovaly na studenty a jejich názory na podobu online pedagogických praxí. Konkrétně formou devíti polostrukturovaných rozhovorů a analýzou reflektivních dokumentů zjišťovaly spokojenost studentů učitelství s organizací, obsahem a sociálními podmínkami pedagogických online praxí.

Z výsledků tohoto empirického šetření, v reakci na SO1, která se soustředila na vztah studentů ke studiu a k volbě budoucího povolání vyplývá, že vztah studentů ke studiu a volbě budoucího povolání nemění identifikované faktory ovlivňující spokojenost studentů s průběhem online pedagogických praxí. SO2 se zabývala názory a postoji, které studenti učitelství vyjadřují ve vztahu k online podobě pedagogických praxí, v tomto kontextu výsledky naznačují, že distanční forma pedagogických praxí ve spokojenosti studentů učitelství není identifikována jako faktor přímo ovlivňující spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi. Účastníci empirického šetření vnímali své online pedagogické praxe jako autentickou zkušenost ze své budoucí profese. Korucu-Kiş (2021, nestránkováno), Ersin, Atay a Mede (2020, s. 121) také vnímají reálné prostředí třídy jako nahraditelné použitím online nástrojů a platform, které simulují nejen komunikaci v reálném čase, ale také virtuálně nahrazují materiální prostředí třídy. Jopling (2012, s. 314) Lemov a Woolway (2020, s. 13–15) zdůrazňují podstatu a povahu vzdělávání a vyučování, které nezávisle na jejich formě zůstávají stejné. Kontrastní data, která vypovídají o omezené možnosti studentů rozvíjet se v rámci online pedagogických praxí, publikoval Ofsted, který se zabýval online pedagogickými praxemi ve Velké Británii (2021, s. 6–9).

Studenti praktikanti navíc oceňovali v souladu s poznatky Ersina, Ataye a Medeho (2020, s. 121), že se zdokonalili ve využívání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání. Ersin, Atay a Mede (2020, s. 121), Solomon a Verrilli (2020, s. 16) v tomto kontextu dokonce hovoří o těchto schopnostech jako nepostradatelných pro budoucího učitele vzhledem k rostoucí digitalizaci společnosti a vzdělávání. Online podoba pedagogických praxí má dle účastníků šetření i své negativní aspekty. Jedná se o chybějící osobní kontakt, který se projevuje sníženou aktivitou žáků (Ersin, Atay a Mede, 2020, s. 121; Solomon a Verrilli, 2020, s. 36). Dále se respondenti potýkali s nervozitou z online prostředí, kvůli potenciálním

technickým problémům, které nakonec byly lehce řešitelné (Korucu-Kiş 2021, nestránkováno; Ersin, Atay a Mede, 2020, s. 120).

SO3 cílila na zjištění, jakým způsobem studenti učitelství nahlíží na organizační a obsahovou stránku online pedagogických praxí a SO4 zjišťovala jakou roli ve vnímání online pedagogických praxí hrají sociální vztahy a interakce. Výsledky empirického šetření vypovídají právě o velkém významu sociálních faktorů spokojenosti studentů praktikantů, konkrétně o důležitém postavení cvičných učitelů. Paulík (1999, s. 44–45) i Vašutová (2004, s. 53) uvádějí, že jsou sociální faktory ovlivňující spokojenost v rámci profese učitele determinovány pravidelným kontaktem s jedinci ve škole a školní třídě. O vlivu cvičného učitele na vnímání a prožívání celých pedagogických praxí studentem praktikantem hovoří i Lojdová (2016, s. 157; 2015, s. 66), Škarková (2020, s. 139), Lamanauskas et al. (2016, s. 266), Coward et al. (2015, s. 211) a Perše et al. (2015, s. 169) v kontextu prezenčních pedagogických praxí, toto také potvrzují studie Korucu-Kiş (2021, nestránkováno) a Ersin, Atay a Mede (2020, s. 121), kteří se zabývali praxemi v online formě. Cviční učitelé mají dle výsledků empirického šetření vliv na spokojenost studentů se všemi aspekty online pedagogických praxí, které ovlivňují spokojenost studentů s jejich průběhem. Dle Lojdové (2020, s. 111), Kochové (2016, s. 43–45), Lamanauskase et al. (2016, s. 268) zahrnují realizaci vlastní výuky, dle Škarkové (2020, s. 144), Meny et al. (2016, s. 65–66), Cowarda et al. (2015, s. 206) zahrnují reflexe a sebereflexe studentů a dle Lojdové (2015, s. 66) a Šalamounové (2015, s. 138) také zahrnují vztah s žáky, kteří vedle cvičných učitelů mají moc práci studenta praktikanta legitimizovat.

Způsob realizace vlastní výuky, tedy praktické vyzkoušení si náplně práce své budoucí profese, je pro studenty dle empirického šetření v online podobě a dle studie Perše et al. (2015, s. 168) v rámci prezenčních praxí jedním ze stěžejních faktorů ovlivňujících spokojenost studentů s pedagogickými praxemi. Protože zvládání komplexního managementu ve třídě je podstatou profese učitele (Lojdová, 2020, s. 111; Kochová, 2016, s. 43–45). Dalším faktorem vyplývajícím z empirického šetření a ze studie Perše et al. (2015, s. 168), který ovlivňuje spokojenost studentů s pedagogickými praxemi, je podoba a obsah reflexí a sdílených sebereflexí. Ty studentům totiž pomáhají s osvojováním správných dovedností a zvyků. (Škarková, 2020, s. 140; Mena et al. 2016, s. 65–66). Třetím identifikovaným faktorem ovlivňujícím spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi je vztah studenta k žákům a s tím související zapojování žáků do výuky. Paulík (2011, s. 87) zabývající se spokojeností v profesi učitele vnímá právě aktivitu žáků, která učiteli v našem případě studentovi praktikantovi poskytuje zpětnou vazbu, jako důležitou pro spokojenost učitele v jeho profesi.

Žáci navíc svým přístupem ovlivňují, jakým způsobem student praktikant vlastní výuku ve třídě zvládá a jak se tam cítí (Lojdová, 2015, s. 66; Šalamounová, 2015, s. 138).

Z výsledků empirického šetření a v průběhu analýzy získaných dat byly identifikovány tři rozdílné přístupy cvičného učitele charakteristické rozdílnou mírou autonomie, kterou cviční učitelé studentům učitelství na praxi poskytují. Jedná se o přístup liberální, demokratický a autokratický. Tyto výsledky jsou blízké identifikovaným přístupům cvičných učitelů Lojdovou (2016, s. 160–162), které determinují roli studentů praktikantů na pedagogické praxi. Jedná se o roli partnera a roli partnera, v jejímž rámci cvičný učitel přistupuje ke studentovi rovnocenně a společně s ním dosahuje didaktických cílů, je tedy blízká identifikovanému demokratickému přístupu. Dále identifikovala obdobu přístupu liberálního, kterou nazývá roli tonoucího a roli záchranáře, v jejímž rámci cvičný učitel zasahuje do výstupů studenta praktikanta pouze v nutných situacích, a nakonec hovoří o roli černého pasažéra a roli revizora, v jejichž rámci cvičný učitel přistupuje ke studentovi velmi autokraticky. V návaznosti na identifikované přístupy z empirického šetření vyplynulo, že mají na výše zmíněné klíčové aspekty online pedagogických praxí a spokojenost studentů s jejich naplněním vliv. V souladu s výsledky empirického šetření jsou ve stejném kontextu poznatky zmíněné Lojdové (2016, s. 160–162), která tvrdí, že přístup cvičného učitele mění studentovy postoje k pedagogickým praxím a souvisí právě s mírou autonomie studenta.

Nejvíce spokojení s online pedagogickými praxemi byli studenti praktikanti, jejichž cviční učitelé měli demokratický přístup, přistupovali tedy ke studentovi jako k rovnocennému partnerovi a zároveň studenta jeho první praktickou zkušeností v profesi provázeli. Méně neboli neutrálně spokojení byli studenti s cvičným učitelem s přístupem liberálním, v jehož rámci měli velkou míru autonomie, proto v klíčových aspektech pedagogických praxí pociťovali nejistotu. Nejméně spokojeni byli studenti praktikanti, kteří měli cvičné učitele s autokratickým přístupem, který je charakteristický absencí možnosti autonomního jednání. Coward et al. (2015, s. 205) a Škarková (2020, s. 142) zdůrazňují vliv míry autonomie studenta na praxi jako činitele rozvoje v profesi, pokud má student možnost jednat autonomně jeho jistota a schopnosti se posilují.

Z výsledků šetření faktorů, které ovlivňují spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi a na základě odborné literatury lze usoudit, že pro zvýšení spokojenosti studentů praktikantů s jejich pedagogickými praxemi je vhodné věnovat pozornost přípravě, vzdělávání a motivaci cvičných učitelů. Ke zlepšení kompetencí cvičných učitelů může dojít státní či individuální institucionální úpravou. Stát může zahrnout přípravu cvičných učitelů

do zákonné úpravy dalšího vzdělávání učitelů a může zajistit cvičným učitelům zvláštní finanční ohodnocení. Jednotlivé školy a jejich vedení mohou cvičným učitelům věnovat větší pozornost a pokusit se pro ně zajistit zázemí a čas pro vhodnou organizaci pedagogických praxí.

Ačkoliv participanti, tedy studenti učitelství pro 2. stupeň základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, jejíž jednou aprobační je český jazyk, dobrovolně pro účel výzkumu poskytly možnost do hloubky zkoumat jejich spokojenost s online pedagogickými praxemi, povaha výzkumu ani velikost a zacílení výzkumného vzorku nedovolují výsledky výzkumného šetření příliš zobecňovat. A to i přestože byly identifikovány podobnosti mezi výsledky empirického šetření této práce a jiných odborných studií. Žádná ze zmíněných studií se totiž přímo nesoustředila na spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi, ale spíše na efektivitu a subjektivní ukazatele kvality pedagogických praxí či na specifika online pedagogických praxí a výuky, které mění postoje studentů k pedagogickým praxím nebo mění to, co si studenti na praxích osvojují. Navíc z povahy zkoumaného problému tedy spokojenosti, která pramení ze subjektivních pocitů jedinců (Štikar et al., 2003, s. 111) se liší také individuálním vnímáním, které je závislé na osobnosti jedince, která však nebyla předmětem hlubokého zkoumání této práce. Dále bylo výzkumné šetření realizováno až po skončení samotných praxí, což přineslo výhodu v tom, že studenti mohli hodnotit celý jejich průběh, na druhou stranu se jejich postoj a pohled mohl měnit v průběhu celé praxe. Stejná limitace se týká přístupu cvičného učitele, protože ačkoliv jeden konkrétní přístup byl pro každého z cvičných učitelů dominující, v jistých situacích se mohl měnit, což po skončení praxe nemusí být studenty praktikanty plně vnímáno. Dále nesmí být opomíjen fakt, že šetření probíhalo v kontextu epidemiologické situace spojené s nemocí covid-19, tedy v rámci podmínek povinné domácí izolace, proto výsledky šetření musí být reflektovány ve vztahu k těmto podmínkám.

Tyto limitace, které se k empirickému šetření pojí, poukazují na možnost dalšího výzkumu v této oblasti. Například by bylo vhodné zkoumat také vliv osobnostních charakteristik na spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi více do hloubky a také sledovat jejich spokojenost kontinuálně v průběhu celých praxí. Dále by výsledky této práce byly rozvinuty, pokud by výzkum byl proveden v různých kontextech. Například na různých fakultách a katedrách, které si stanovují svou podobu online pedagogických praxí. Bylo by zajímavé zjistit, zda v případě jiné podoby praxí například praxí prezenčních, v kontextu jiné fakultní školy a jiných cvičných učitelů, by vzniklá teorie tohoto empirického šetření také platila.

6 Závěr

Na studenty učitelství jako na budoucí učitele jsou kladeny vysoké kvalifikační a osobnostní požadavky. A to především vzhledem ke vzdělávacímu a výchovnému charakteru jejich budoucí profese, která se vyvíjí v kontextu měnících se společenských požadavků na vzdělávání již od antického období. Studenti učitelství na sebe v rámci postgraduálního studia poprvé pohlíží jako na učitele, a to především v kontextu praktické pedagogické přípravy, která je důležitou složkou pedagogické přípravy budoucích učitelů. Studenti učitelství, jejichž učitelské postavení na pedagogické praxi je velmi specifické a závislé na dalších aktérech, si v jejím rámci tvoří svou profesní identitu a také se rozhodují, zda v profesi chtějí zůstat. Z dlouhodobé odborné diskuse o vhodné podobě pedagogických praxí v České republice i v zahraničí byly identifikovány aspekty praxí, které mají vliv na jejich pocíťovanou kvalitu a na spokojenost studentů učitelství s jejich průběhem. Jedná se o cvičné učitele, řízení třídy studenty praktikanty, reflexe a sebereflexe studentů a vztah studentů s žáky.

Komplexní transformace nejen českého vzdělávání do distanční formy, způsobená pandemií nemoci covid-19 změnila také formu pedagogických praxí. Byly přesunuty kompletně do online prostředí, aby studentům učitelství nabídly autentickou praktickou zkušenost. Ačkoliv s sebou distanční podoba pedagogických praxí nese svá specifika týkající se především transformace formy komunikace, podstata a smysl pedagogických praxí zůstává stejný. Vzhledem k nezměněnému principu pedagogických praxí a k vysoké úrovni online vzdělávacích nástrojů, které do velké míry nabízejí autentickou simulaci reálného prostředí jsou i v rámci online podoby pedagogických praxí právě cviční učitelé, řízení třídy studenty praktikanty, reflexe a sebereflexe studentů a vztah studentů s žáky hlavními faktory, které determinují pocíťovanou kvalitu pedagogických praxí a spokojenost studentů s jejich průběhem.

Cviční učitelé v rámci online praktické pedagogické přípravy mají nejvýznamnější postavení. Propůjčují studentům praktikantům místo ve třídě, ovlivňují tvorbu jejich profesní identity, a navíc svým přístupem působí na zbývající aspekty online pedagogických praxí, které udávají jejich pocíťovanou kvalitu, a ovlivňují spokojenost studentů učitelství s jejich průběhem. Komplexní řízení třídy, které zahrnuje řízení chování žáků a zprostředkování výuky žákům, je prvním z těchto aspektů, protože studentům praktikantům poskytuje reálnou zkušenost z jejich profese. Cviční učitelé v tomto kontextu hrají roli uvaděče do sociální a kompetenční situace ve třídě. Dalším aspektem jsou reflexe a sebereflexe studenta, které studentovi praktikantovi pomáhají v rozvoji, v tvorbě jeho identity a pomáhají mu pochopit proces jeho vlastního řízení

třídy. Cviční učitelé by studentům měli podávat konstruktivní zpětnou vazbu a směřovat je v sebereflexi jejich práce na online pedagogické praxi. Posledním z těchto aspektů je vztah studentů s žáky, protože i žáci mají moc ovlivňovat práci studenta praktikanta ve virtuální třídě, a navíc jejich aktivní zapojování studentům poskytuje zpětnou vazbu. Role cvičných učitelů je v tomto aspektu charakteristická představováním studentům praktikantům žáky s jejich specifiky a propůjčováním studentům praktikantům legitimní učitelskou moc.

V kontextu transformace vzdělávání do distanční formy bylo také realizováno empirické šetření, které se zabývalo spokojeností studentů Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy, kteří absolvovali online pedagogické praxe v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol v letním semestru 2021. Jedná se o první práci v českém prostředí, která se zabývá spokojeností studentů s online pedagogickými praxemi. Veškerá komunikace s respondenty včetně jejich oslovení, získávání reflektivních dokumentů a realizace rozhovorů se odehrávala v online prostředí, což nezpůsobilo problémy ani při získávání respondentů, ani při vzájemné komunikaci. Polostrukturované rozhovory byly konstruovány na základě vytvořeného projektu empirického šetření, který vznikl z prostudované odborné literatury a zkoumáním terénu výzkumu. Mezi respondenty převládaly ženy studentky, což vypovídá o feminizaci českého školství. Výsledky šetření potvrdily zjištění, že spokojenost studentů učitelství není přímo ovlivněna distanční formou pedagogických praxí jako spíše identifikovanými aspekty pedagogických praxí, které jsou podmíněné přístupem cvičného učitele. Výsledky šetření navíc vypovídají o významné roli autonomie studenta na praxi, která plyne právě z přístupu cvičného učitele. Nedostatečná nebo přílišná autonomie studenta na online pedagogické praxi není pro spokojenost samotného studenta optimální, nejvhodnější přístup, který vykazuje největší spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi je přístup, který studentům nechává velkou míru autonomie, sebereflexe a rozhodování, ale zároveň je moderující vzhledem k jejich pozici začátečníka v profesi.

Z této práce vyplývá, že vzhledem k začínajícímu trendu, který poukazuje na rozšíření distančního vzdělávání, by faktory spokojenosti studentů s online pedagogickými praxemi měly být zkoumány v různých kontextech, aby jim bylo možné plně porozumět. Tyto poznatky jsou nutné pro optimalizaci klíčových aspektů online pedagogických praxí, které by vedly k maximalizaci spokojenosti studentů učitelství s jejich průběhem. Pokud chceme dosáhnout vyšší míry spokojenosti studentů s online pedagogickými praxemi, která tvoří identitu začínajícího učitele a ovlivňuje rozhodnutí studenta praktikanta, zda v profesi zůstat, je třeba optimalizovat přístup cvičných učitelů. Z výsledků vyplývá, že je důležitý správný přístup

cvičných učitelů na pedagogické online praxi, který ovlivňuje spokojenost studentů s jejich klíčovými aspekty, které mají také vliv na vnímání kvality pedagogických praxí na spokojenost studentů s jejich průběhem. Vedle zlepšení přístupu cvičných učitelů v kontextu specifické pedagogické přípravy cvičných učitelů a jejich finančního ohodnocení, je třeba věnovat pozornost i řešení problémů pedagogických praxí obecně.

7 Soupis bibliografických citací

BENDL, Stanislav. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.

BIZOVÁ, Nad'a a Janette GUBRICOVÁ. Evaluácia praxe študentmi ako nástroj zvyšovania jej kvality na PdF TU v Trnave. In: ŠVEC, Vlastimil, Kateřina LOJDOVÁ a Blanka PRAVDOVÁ, eds. *Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 111–120. ISBN 978-80-210-8274-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/829/2632/510-1/#preview>.

COWARD, Fanni Liu, Doug HAMMAN, Leah JOHNSON, Matthew LAMBERT, John INDIATSI a Li ZHOU. Centrality of Enactive Experiences, Framing, and Motivation to Student Teachers' Emerging Professional Identity. *Teaching Education* [online]. 2015, 26(2), s. 196–221 [cit. 2021-6-23]. ISSN 1047-6210. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2014.996741>.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. [online]. Praha, 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p2>.

ERSIN, Pinar, Derin ATAY a Enisa MEDE. Boosting Preservice Teachers' Competence and Online Teaching Readiness through E-Practicum during the COVID-19 Outbreak. *International Journal of TESOL Studies* [online]. 2020, 2(2), s. 112–124 [cit. 2021-6-27]. ISSN 2632-6779. Dostupné z: <https://www.tesolunion.org/attachments/files/5YWQ5DODQY5ZMY17NDFM8NZDM9NDA38MJK48ZJM1DMJRL2MMRK8ZDG46MDEWCMWY52ZTVM8MDY56NDVJ5MZKYCMTYY5LJC52NZK1DMTEX8LJG4.pdf>.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HILLI, Charlotta. Extending classrooms through teacher collaboration in Virtual Learning Environments. *Educational Action Research* [online]. 2020, 28(4), s. 700–715 [cit. 2021-6-21]. ISSN 0965-0792. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/09650792.2019.1654901>.

HUMPHRY, Debbie a Gillian HAMPDEN-THOMPSON. Primary school pupils' emotional experiences of synchronous audio-led online communication during online one-to-one tuition. *Computers* [online]. 2019, 135, s. 100–112 [cit. 2021-6-20]. ISSN 0360-1315.

Dostupné z: [https://www.sciencedirect-com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0360131519300612](https://www.sciencedirect.com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0360131519300612).

JOPLING, Michael. 1:1 online tuition: A review of the literature from a pedagogical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning* [online]. 2012, 28(4), s. 310–321 [cit. 2021-6-21]. ISSN 0266-4909. Dostupné z: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1111/j.1365-2729.2011.00441.x>.

JURSOVÁ, Jitka, Helena PICKOVÁ a Petr URBÁNEK. Realita učitelských praxí v posledním desetiletí: posuny, stagnace, regrese? In: ŠVEC, Vlastimil, Kateřina LOJDOVÁ a Blanka PRAVDOVÁ, eds. *Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 8–16. ISBN 978-80-210-8274-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/829/2632/510-1/#preview>.

KOCÓR, Maria. Practical training of the candidates for teachers in their own opinion (based on Polish researches). In: ŠVEC, Vlastimil, Kateřina LOJDOVÁ a Blanka PRAVDOVÁ, eds. *Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 138–148. ISBN 978-80-210-8274-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/829/2632/510-1/#preview>.

KOCHOVÁ, Hedviga. Praktická příprava studentů učitelství pro 1.stupeň základnej školy. In: ŠVEC, Vlastimil, Kateřina LOJDOVÁ a Blanka PRAVDOVÁ, eds. *Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 42–50. ISBN 978-80-210-8274-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/829/2632/510-1/#preview>.

KORUCU-KIŞ, Saadet. Preparing student teachers for real classrooms through virtual vicarious experiences of critical incidents during remote practicum: A meaningful-experiential learning perspective. *Education and information technologies* [online]. 2021, s. 1–23 [cit. 2021-6-28]. ISSN 1360-2357. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10555-7>.

LAMANAUSKAS, Vincentas, Vilhelmina LUKAVICIENE a Rita MAKARSKAITĖ-PETKEVIČIENĖ. The Development of Pedagogical Internship: Mentor and Student Activity and Experience Aspects. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy* [online]. 2016, 10(2), s. 250–272 [cit. 2021-02-06]. ISSN 1313-1958. Dostupné z: <https://doaj.org/article/09bd98960f654f5399aaf94aa4bf0a07>.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

LEMOV, Doug a Erica WOOLWAY. Remote Teaching and the New Normal. In: LEMOV, Doug. *Teaching in the Online Classroom: Surviving and Thriving in the New Normal*. San Francisco: Jossey-Bass, 2020. s. 13–27. ISBN 978-1-119-76288-1.

LOJDOVÁ, Kateřina. Spolupráce studentů učitelství s cvičnými učiteli v průběhu vyučování. In: ŠVEC, Vlastimil, Kateřina LOJDOVÁ a Blanka PRAVDOVÁ, eds. *Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 155–165. ISBN 978-80-210-8274-8. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/829/2632/510-1/#preview>.

LOJDOVÁ, Kateřina. Srovnání řízení třídy studentky učitelství a její provázející učitelky na základě sociální role a fáze profesního vývoje. In.: VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Lucie ŠKARKOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Petr KVĚTON a Stanislav JEŽEK. *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Munipress, 2020. s. 108–120. ISBN 978-80-210-9651-6. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/1683999/1726-15-2529-1-10-20201027.pdf>.

LOJDOVÁ, Kateřina. *Legitimní báze moci aneb Vypůjčená moc studenta učitelství*. In: VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Jarmila BRADOVÁ a Stanislav JEŽEK. *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 66–81. ISBN 978-80-210-8097-3. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1332278/Z_poslucharny_za_katedru_kniha.pdf.

LUKAS, Josef a Jan MAREŠ. Cesta od studenta učitelství k začínajícímu učiteli. In: VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Jarmila BRADOVÁ a Stanislav JEŽEK. *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 11–21 ISBN 978-80-210-8097-3. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1332278/Z_poslucharny_za_katedru_kniha.pdf.

MARKOVÁ, Karolina a Petr URBÁNEK. Praktická příprava na pedagogických fakultách: analýza stavu. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: Sborník příspěvků–14. konference ČAPV*. Plzeň, 2006. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/46-sborniky-capv/archiv-sborniku/2006/975-prakticka-priprava-na-pedagogickych-fakultach-analyza-stavu>.

MENA, Juanjo, Marisa GARCÍA, Anthony CLARKE a Anastasios BARKATSAS. An Analysis of Three Different Approaches to Student Teacher Mentoring and Their Impact on Knowledge Generation in Practicum Settings. *European Journal of Teacher Education* [online]. 2016, 39(1), s. 53–76 [cit. 2021-6-27]. ISSN 0261-9768. Dostupné z: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/02619768.2015.1011269>.

MPSV. *Národní soustava povolání* [online]. Praha: MPSV, 2017. [cit. 2021-06-15] Dostupné z: <https://www.nsp.cz/>.

MŠMT. *Nouzový stav a vysoké školství v ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2020. [cit. 2021-06-14] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/nouzovy-stav-a-vysoke-skolstvi>.

MŠMT. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2021-06-15] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005. Psyché. ISBN 80-247-0577-X.

OFSTED. *Teaching teachers during COVID-19*. [online]. Londýn: Ofsted, 2021. [cit. 2021-6-14]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/teaching-teachers-during-covid-19/teaching-teachers-during-covid-19#print-or-save-to-pdf>.

PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-550-4.

PAULÍK, Karel. Učitelé v závěru pracovní kariéry a pracovní spokojenost. In: LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011. s. 83–97. ISBN 978-80-7315-206-2.

PERŠE, Tina V., Milena I. GRMEK, Tomaž BRATINA a Katja KOŠIR. Students' Satisfaction with Teaching Practice during Pre-service Teacher Education. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje* [online]. 2015, 17(2), s. 159–174 [cit. 2021-02-09]. ISSN 1848-5189. Dostupné z: <https://cje2.ufzg.hr/ojs/index.php/CJOE/article/view/1557>.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

SOLOMON, Hannah a Beth VERRILLI. Synchronous and Asynchronous Learning. In: LEMOV, Doug. *Teaching in the Online Classroom: Surviving and Thriving in the New Normal*. San Francisco: Jossey-Bass, 2020. s. 28–50. ISBN 978-1-119-76288-1.

STROUHAL, Martin a Jaroslav KOŤA. Vzdělanost jako problém a výzva. K proměnám univerzity a smyslu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. IN: STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016. s. 14–43. ISBN 978-80-246-3465-4.

STROUHAL, Martin. Předmluva aneb Co dnes znamená být učitelem? IN: STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016. s. 9–13. ISBN 978-80-246-3465-4.

ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Expertní báze moci aneb Dobrý učitel jako mistr svého řemesla*. In: VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Jarmila BRADOVÁ a Stanislav JEŽEK. *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 138–156. ISBN 978-80-210-8097-3. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1332278/Z_poslucharny_za_katedru_kniha.pdf.

ŠKARKOVÁ, Lucie. Provázející učitelé a studenti učitelství: Rozvoj profesních dovedností. In: VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Lucie ŠKARKOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Petr KVĚTON a Stanislav JEŽEK. *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Munipress, 2020. s. 136–157. ISBN 978-80-210-9651-6. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/1683999/1726-15-2529-1-10-20201027.pdf>.

ŠTIKAR, Jiří, Milan RYMEŠ, Karel RIEGEL a Jiří HOSKOVEC. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0448-5.

ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

UNESCO. *Total duration of school closures* [online]. Paříž: UNESCO, 2021. [cit. 2021-6-14]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.

VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Jarmila BRADOVÁ a Stanislav JEŽEK. *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8097-3. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1332278/Z_poslucharny_za_katedru_kniha.pdf.

VLČKOVÁ, Kateřina. Odměňovací báze moci aneb Dobrý učitel žáky odměňuje. In: VLČKOVÁ, Kateřina, Kateřina LOJDOVÁ, Josef LUKAS, Jan MAREŠ, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, Jarmila BRADOVÁ a Stanislav JEŽEK. *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 105–135. ISBN 978-80-210-8097-3. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1332278/Z_poslucharny_za_katedru_kniha.pdf.

8 Přílohy

Příloha A Polostrukturovaný rozhovor

Spokojenost studentů s online pedagogickými praxemi

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké aspekty online pedagogických praxí ovlivňují spokojenost studentů učitelství s jejich průběhem?

Specifická otázka č. 1:

Jaký mají studenti vztah ke studiu a k volbě budoucího povolání?

1. Jaká je vaše druhá aprobace?
2. Učil jste v rámci této praxe poprvé?
3. Máte jiné zkušenosti s pedagogickou činností či pedagogickým působením?
4. Jste celkově spokojen s výběrem učitelství jako svého budoucího povolání?
5. Jak vnímáte své studium?
6. Máte rád český jazyk?

Specifická otázka č. 2:

Jaké názory a postoje vyjadřují studenti učitelství ve vztahu k online podobě pedagogických praxí?

7. Jak celkově vnímáte distanční praxe?
8. S jakými očekáváními a cíli jste online pedagogické praxe začínal?
9. Je něco, co jste od praxí očekával, ale nedostalo se vám to?
10. Co myslíte, že vám, studentovi učitelství, online pedagogické praxe přinášejí?
11. Napadá vás něco, co vás na praxi překvapilo?
12. Změnil se v rámci absolvování pedagogické praxe váš pohled na vaše studium?
13. Pociťoval jste v průběhu vašich praxí stres?

Specifická otázka č. 3:

Jak studenti učitelství nahlíží na organizační a obsahovou stránku online pedagogických praxí?

14. Jakým způsobem jste si zajišťoval praxi?
15. V jaké třídě jste praxe měl?
16. Kolik času jste na praxi strávil?
17. Jak hodnotíte technickou stránku praxe?
18. Kdybyste si mohl strukturu praxí určit sám, jak by vypadala?

19. Měl jste pro praxi potřebné znalosti a dovednosti?
20. Řekl byste, že jste žákům předal potřebné znalosti?
21. Mohl jste si vlastní výuku žáků uspořádat tak, jak jste chtěl?
22. Jaký pro vás měly reflexe praxe význam?

Specifická otázka č. 4:

Jakou roli ve vnímání online pedagogických praxí hrají sociální vztahy a interakce?

23. Mohl byste popsat svůj vztah s cvičným učitelem?
24. Jak byste hodnotil pomoc a podporu od cvičného učitele?
25. Jakým způsobem jste od něj dostával zpětnou vazbu?
26. Jak se vám spolupracovalo s žáky?
27. Byli žáci v hodinách aktivní?
28. Jakou roli v tvé praxi měl fakultní učitel?
29. Jak hodnotíte hospitaci z fakulty v rámci vaší online praxe?
30. Přišel jste během své praxe do styku s dalšími lidmi?

Příloha B Prosba o účast na empirickém šetření

Vážený kolego/ Vážená kolegyně _____,

studuji obor Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě Karlovy Univerzity a oslovuji Vás s prosbou k účasti na empirickém šetření pro mnou bakalářskou práci na téma Spokojenost studentů učitelství s online pedagogickými praxemi.

Cílem empirického šetření je identifikace faktorů, které ovlivňují spokojenost studentů s průběhem online pedagogických praxí. Metodou empirického šetření je realizace polostrukturovaných rozhovorů a analýza reflektivních dokumentů studentů magisterského programu Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy, kteří absolvovali online pedagogické praxe v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol v letním semestru 2021.

V případě, že se rozhodnete šetření zúčastnit, na základě zásad etiky v bakalářské práci nebudou zveřejněna data umožňující Vás přímo identifikovat. S veškerým Vámi poskytnutým materiálem bude zacházeno v souladu se zásadou mlčenlivosti.

V případě dotazů a nejasností se na mě neváhejte obrátit.

Předem velmi děkuji za odpověď a přeji krásný zbytek dne.

Adéla Stránská